

This is a pre print version of the following article:

Il senso della storia, del fare storia, del fare storia dell'educazione e della pedagogia oggi / Barbieri, Nicola. - (2016), pp. 11-18.

CLEUP

*Terms of use:*

The terms and conditions for the reuse of this version of the manuscript are specified in the publishing policy. For all terms of use and more information see the publisher's website.

07/05/2026 02:30

(Article begins on next page)





Federica Artioli

Conoscere la scuola attraverso la voce  
dei suoi protagonisti: storia dell'istruzione  
elementare a Villa Cadè di Reggio Emilia  
(1948-1958)

Saggio introduttivo di Nicola S. Barbieri

cleup

Prima edizione: novembre 2016

ISBN 978 88 6787 000 0

© 2016 CLEUP sc  
“Coop. Libreria Editrice Università di Padova”  
via G. Belzoni 118/3 – Padova (t. 049 8753496)  
[www.cleup.it](http://www.cleup.it)  
[www.facebook.com/cleup](http://www.facebook.com/cleup)

Tutti i diritti di traduzione, riproduzione e adattamento,  
totale o parziale, con qualsiasi mezzo (comprese  
le copie fotostatiche e i microfilm) sono riservati

Impaginazione: Patrizia Cecilian  
Grafica di copertina: xxxx

# Indice

Prefazione	9
<i>Saggio introduttivo: Il senso della storia, del fare storia, del fare storia dell'educazione e della pedagogia oggi</i> di Nicola S. Barbieri	11
Premessa	19
Capitolo 1. Le fonti orali nella ricerca storica	
1. <i>Introduzione</i>	25
2. <i>Classificazione delle fonti</i>	25
3. <i>La storia orale: significati</i>	26
4. <i>La storia orale: origini e sviluppi</i>	28
5. <i>Le fonti orali: caratteristiche e dimensioni</i>	30
6. <i>Le fonti orali: la questione dell'attendibilità</i>	32
7. <i>L'uso dell'intervista nella storia orale</i>	34
7.1 <i>Narrazione, memoria, dimenticanza, interpretazione</i>	34
7.2 <i>La relazione intervistato/intervistatore e la personale visione di eternità</i>	36
8. <i>Conclusioni: Le fonti orali: elemento fondamentale di ricerca sul campo</i>	39
Capitolo 2. Il luogo e il tempo della ricerca: Villa Cadè, frazione di Reggio Emilia, negli anni Cinquanta	
1. <i>L'Italia nel secondo dopoguerra</i>	41
1.1 <i>La panoramica nazionale</i>	41
1.2 <i>La realtà reggiana</i>	43
1.3 <i>Uno sguardo a Villa Cadè</i>	47
1.4 <i>L'istituzione scolastica a Villa Cadè</i>	49
2. <i>Gli anni '50: un periodo di trasformazioni</i>	52
3. <i>Conclusioni: sviluppo di un contesto dalla forte identità</i>	55
<i>Appendice al Capitolo 2. La struttura scolastica di Villa Cadè ai giorni nostri</i>	57

Capitolo 3.

Un progetto di ricerca storica basato sulle fonti orali

1. <i>Finalità della ricerca</i>	59
2. <i>Obiettivi della ricerca</i>	59
3. Il disegno della ricerca	59
3.1 Definizione della domanda cognitiva	59
3.2 Gli intervistati	60
3.3 La forma e il luogo dell'intervista	62
3.4 La liberatoria	68
3.5 La traccia dell'intervista	69
3.6 L'intervistatore	71
4. <i>La costruzione della documentazione empirica</i>	74
4.1 Il contatto e la presentazione della ricerca	74
4.2 La conduzione dell'intervista	76
4.3 La registrazione	80
4.4 Le forme e i criteri di trascrizione	81
5. <i>Modalità di analisi dei dati</i>	84
6. <i>Conclusioni: fare ricerca qualitativa</i>	87

Capitolo 4.

Uno specchio dell'Italia degli anni Cinquanta:

alunni e ambiente scolastico a Villa Cadè (Reggio Emilia)

1. <i>Introduzione</i>	91
2. <i>Il microcosmo 'classe'</i>	91
2.1 La centralità dell'insegnante	95
2.2 I prototipi degli insegnanti	98
2.3 La questione del dialetto	108
2.4 Quando la vita entra in classe: echi e riscontri	115
3. <i>La relazione con i compagni e il tema della socializzazione nella scuola</i>	118
3.1 Educazione e socializzazione	118
3.2 L'aspetto sociale nei programmi per le scuole elementari del secondo dopoguerra	119
3.3 Lo sviluppo sociale in età scolare	123
3.4 Il gruppo dei pari	125
4. <i>La prosecuzione o l'abbandono degli studi al termine della quinta elementare</i>	137
4.1 La scuola negli anni '50	137
4.2 Patronati scolastici	141
4.3 La necessità di forme di 'previdenza sociale'	146
4.4 I ragazzi 'persi'	147
4.5 Prosecuzione negli studi o permanenza sulla terra: una scelta che non lascia alternative	150

4.6	Alcune cause di abbandono scolastico	155
4.7	Dal mondo rurale allo sviluppo artigianale ed industriale del territorio	159
4.8.	Risultati sulla prosecuzione/abbandono degli studi dopo la quinta elementare relativi agli intervistati	160
5.	<i>Gli alunni di Villa Cadè: così uguali, così diversi</i>	162
6.	<i>Conclusioni: coerenza dei risultati della ricerca e letteratura</i>	166
Conclusioni		169
1.	<i>Il valore delle fonti orali</i>	169
2.	<i>Gli obiettivi di questa ricerca</i>	169
3.	<i>I principali nuclei tematici</i>	170
3.1	Analisi critico-metodologica	172
4.	<i>Utilizzi e prospettive di un lavoro di ricerca</i>	173
Bibliografia e sitografia		
	<i>Bibliografia</i>	175
	<i>Sitografia</i>	179
Allegati		
	<i>Allegato 1. Intervista n. 1 a L.M.</i>	183
	<i>Allegato 2. Intervista n. 2 a M.B.</i>	187
	<i>Allegato 3. Intervista n. 3 a G.S.</i>	197
	<i>Allegato 4. Intervista n. 4 a A.M.</i>	205
	<i>Allegato 5. Intervista n. 5 a M.F.</i>	210
	<i>Allegato 6. Intervista n. 6 a B.B.</i>	216
	<i>Allegato 7. Intervista n. 7 a C.T.</i>	223
	<i>Allegato 8. Intervista n. 8 a N.F.</i>	228
	<i>Allegato 9. Intervista n. 9 a E.P.</i>	234
	<i>Allegato 10. Interviste n. 10 e n. 11 a G.P. e R.P.</i>	239
	<i>Allegato 11. Intervista n. 12 a L.P.</i>	251
	<i>Allegato 12. Lettera scritta l'8 gennaio 2009 dai bambini della classe 5<sup>a</sup> A della scuola elementare di Cadè, indirizzata al Sindaco di Reggio Emilia</i>	262
	<i>Allegato 13. Risposta del Sindaco di Reggio Emilia del 29 gennaio 2009 ai bambini della classe 5<sup>a</sup> A della scuola elementare di Villa Cadè</i>	263
	<i>Allegato 14. Traccia di domande per l'intervista</i>	265
	<i>Allegato 15. Il clima dell'intervista</i>	266



## Prefazione

Come ben si evince dal bel saggio introduttivo di Nicola Barbieri, la scuola è una realtà complessa che funziona applicando leggi, circolari, regolamenti – ed è quindi legata alle scelte di politica scolastica, a loro volta condizionate da quelle economiche – ma è anche figlia delle teorie pedagogiche e del generale clima culturale che caratterizza un determinato periodo. Ma c'è di più, perché la scuola, specie quella elementare, vive nel confronto con il territorio in cui opera ed è il quotidiano risultato dell'impegno di maestri e scolari.

Per lo storico questa complessità comporta la necessità di confrontarsi con una vasta gamma di fonti che vanno dai programmi ministeriali agli scritti degli educatori, dalle norme edilizie alla stampa periodica, per giungere poi alla voce dei protagonisti, voce che ritroviamo nei registri, nei diari, nei quaderni ma che, specie per gli anni a noi più vicini, è costituita da interviste o racconti diretti.

È proprio nella raccolta di queste fonti orali che Federica Artioli si è impegnata applicando, con rigore e sensibilità, un metodo di ricerca avallato da molti autori assai opportunamente richiamati in questo lavoro.

Dalle testimonianze registrate, puntualmente contestualizzate e integrate con riferimenti ad altra documentazione scritta ed iconografica, emerge un quadro attento e partecipe di una realtà circoscritta, Villa Cadè, ma importante perché attraverso essa cogliamo il clima di quel decennio cruciale in cui iniziò la storia della nostra repubblica. La realtà locale diventa così «uno specchio dell'Italia degli anni '50» come ben ci ricorda il titolo del IV capitolo.

Il valore di ricerche come questa, spesso definite di microstoria, risiede infatti nella possibilità che esse ci offrono di guardare con ricchezza di dettagli significativi a questioni che interessano ampie realtà, a temi storiografici generali che la specificità locale contribuisce a rendere più concreti.

Saluto quindi questa pubblicazione con piacere e con l'emozione di vedere Federica Artioli autrice, dopo averla conosciuta studentessa.

*Patrizia Zamperlin*

Università degli Studi di Padova



# Il senso della storia, del fare storia, del fare storia dell'educazione e della pedagogia oggi

Nicola S. Barbieri

Mi fa molto piacere premettere al volume di Federica Artioli, nato in seguito a studi patavini, una breve riflessione sul senso dello scrivere di storia dell'educazione oggi. Che cosa è la 'storia' e che cosa vuole dire 'fare storia' sono domande sempre attuali per tutti, alle quali è sempre bene dare una risposta convinta, convincente e ragionata, specialmente in tempi nei quali la storia, prima disciplina a essere espunta dai curricula scolastici quando si avviano riforme ad alto tasso di deformazione, spesso è appannaggio di discorsi che vorrebbero essere politici e che invece riescono solo a essere indottrinanti e propagandistici. Non uso qui il termine 'ideologico', che molti usano appunto come sinonimo dei due aggettivi di cui sopra, perché il termine è troppo pregnante dal punto di vista semantico per essere sprecato in questo caso: lo riprenderemo più avanti.

Al contrario, cosa vuole dire 'fare storia dell'educazione e della pedagogia', a una prima considerazione, è una domanda che riguarda solo quella ristretta cerchia di specialisti che si occupa, appunto, di ricostruire le vicende nel tempo del discorso pedagogico, inteso come discorso dell'educazione (e quindi comprensivo anche della materialità delle pratiche educative) e sull'educazione. In realtà, io credo che fare storia dell'educazione e della pedagogia sia un'attività meritoria anche dal punto di vista utilitaristico, nel senso cioè che serve a qualcosa, e serve cioè a chiarire a tutti quale è stato il percorso che ci ha portato a implementare le nostre pratiche e le nostre istituzioni educative, nonché a elaborare i modi attuali di pensare l'educazione, o addirittura di rendere espliciti i (molti) non detti dell'educazione.

Che cosa è la storia, dunque? La domanda di Marc Bloch è sempre attuale, ogni volta che ci si accinge a intraprendere la ricostruzione di una certa fase delle vicende umane. Con *Apologia della storia*, Marc Bloch ci ricorda che fare storia è pr ima di tutto un'impresa che costa cara e che non è mai indolore.

Non è un caso che la prima cosa che un regime dispotico fa, una volta giunto al potere, è modificare la storia e presentarne una versione provvidenzialistica nella quale la totalità degli eventi passati converge nel

presente, in modo tale da determinare il futuro. Questa prassi accade a tutti questi regimi, qualsiasi sia l'idea politica o religiosa che li ispiri. Il potere dispotico, assoluto, totalitario deve con ogni mezzo impedire che si narri la storia in modo libero, plurale, corale, per divulgare l'unica forma possibile di narrazione, la (auto) celebrazione del regime, che finisce però con non essere più storia, ma una mera e banale cronaca divulgativa di mezze verità, quando non di spudorate menzogne.

Questa prassi di riscrittura della storia è ad esempio evidentissima nella sua diabolicità nei fotomontaggi della *nomenklatura* durante il regime staliniano, quando i vari gerarchi e/o generali caduti in disgrazia erano espunti dalla foto di gruppo (in questo caso, una vera e propria cancellazione della storia, più che di una sua 'riscrittura'). Ma questa prassi della riscrittura investe anche il mondo occidentale 'democratico', per cui nei libri di storia di certi Paesi dell'Unione Europea non ci sono più «barbari che uccidono e stuprano» ma «popolazioni nomadi del Nord Europa intraprendenti nel commercio», e conseguentemente nemmeno «regni romano-barbarici» ma «regni romano-germanici», viste le nuove relazioni tra quei Paesi, all'interno della nuova compagine confederale.

La riscrittura della storia, del resto, è insita nell'*episteme* della disciplina, per cui è sempre possibile scrivere un'altra storia o diverse altre storie. La storia, infatti, nel suo significato etimologico (*historia*), è la 'ricerca' per eccellenza, l'esatto contrario dell'idea che se ne ha comunemente oggi, in parte dovuta a una tradizione scolastica che l'ha presentata come l'archivio dei nomi, delle date, delle battaglie e dei generali che le combatterono. Fare storia vuole dire allora, anche e soprattutto, ricercare il modo migliore di narrarla.

Che cosa è la storia? Una risposta possibile ed ecumenicamente accettabile c'è fornita, di là dalle definizioni articolate che possiamo trovare nelle enciclopedie e nella saggistica specialistica, ancora una volta da Marc Bloch, che per fare storia liberamente e per difendere la possibilità di scriverla liberamente è morto, assassinato da un potere che non amava né la pluralità, né la coralità.

Apparentemente in modo molto semplice, Marc Bloch ci dice che la storia è ciò che riguarda le vicende degli uomini nel tempo. E fino a qui, la definizione non sembra essere molto diversa da quella dell'immagine tradizionale di storia, veicolata da uno scolasticismo mnemonico: certo, la storia è ciò che riguarda Alessandro Magno e Giulio Cesare, la Spagna e l'Inghilterra, Hitler e Stalin, le guerre mondiali, gli Stati nazionali, la globalizzazione... il tutto letto in una chiave temporale di ascendenza

provvidenzialistica, hegelianamente o positivisticamente orientata verso il meglio.

Certo, la storia è anche questo, ma le vicende alle quali Bloch pensava erano in realtà tutte le vicende possibili, non solo guerre e paci, ma anche gli eventi della vita quotidiana. Nel centenario della Prima Guerra Mondiale, dunque, tanto per fare un esempio, si rievocano sì l'attentato di Sarajevo, la battaglia della Somme, la ritirata di Caporetto e l'offensiva di Vittorio Veneto, ma si ricordano anche le vite e le morti degli alpini italiani, degli ussari ungheresi, degli aviatori tedeschi, dei fantaccini francesi che in quelle battaglie si ammonticciarono uno sopra l'altro obbedendo spesso a ordini scellerati, e le vicende apparentemente banali e senza sugo delle 24 ore giornaliere passate in trincea (mangiare, bere, dormire, ammalarsi, scrivere una lettera o farsela scrivere perché analfabeti...). E con loro, si ricordano anche le vicende delle loro famiglie rimaste a casa, di cosa volesse dire essere madre, moglie, figlio/a di un soldato, delle mutate condizioni di lavoro e di vita... La storia s'interessa della totalità delle vicende, ormai conscia che la fotografia dell'insieme è composta di un'infinità di piccoli punti di colore, variando anche solo uno dei quali varia l'insieme.

E ancora: a quali 'uomini' pensava Bloch? Certo, anche agli individui cosmico-storici di hegeliana memoria, ma anche a coloro grazie ai quali quelli sono diventati planetariamente potenti e noti di là dai tempi che li hanno generati. Ci ricorda con grande efficacia drammatica Bertolt Brecht:

Chi costruì Tebe dalle Sette Porte? Dentro i libri ci sono i nomi dei re. I re hanno trascinato quei blocchi di pietra?  
Babilonia tante volte distrutta, chi altrettante la riedificò?  
In quali case di Lima lucente d'oro abitavano i costruttori?  
Dove andarono i muratori, la sera che terminarono la Grande Muraglia?  
La grande Roma è piena di archi di trionfo. Chi li costruì? Su chi trionfarono i Cesari?  
La celebrata Bisanzio aveva solo palazzi per i suoi abitanti? Anche nella favolosa Atlantide, nella notte che il mare li inghiottì, affogarono implorando aiuto dai loro schiavi.  
Il giovane Alessandro conquistò l'India. Lui solo?  
Cesare sconfisse i Galli. Non aveva con sé nemmeno un cuoco?  
Filippo di Spagna pianse, quando la sua flotta fu affondata. Nessun altro pianse?  
Federico II vinse la guerra dei Sette Anni. Chi vinse oltre a lui?

Ogni pagina una vittoria. Chi cucinò la cena della vittoria?  
Ogni dieci anni un grande uomo. Chi ne pagò le spese?  
Tante vicende.  
Tante domande.

Quindi l'intero genere umano è oggetto della storia, proprio perché ne è il soggetto principale: uomini e donne, bambini e bambine, anziani e anziane, appartenenti a ogni popolo (civilizzati e barbari), condizione (indigeni e immigrati), cultura (conquistatori e conquistati) e ceto sociale (capitalisti e proletari)... e ancora, gli uomini che sono stati considerati a qualche titolo vincitori, e hanno potuto scrivere la loro storia come la storia *tour court*, ma anche e soprattutto, oggi, anche coloro che si sono ritrovati volenti o nolenti dalla parte dei vinti, e la loro versione della storia non è mai stata scritta o è stata scritta ma destinata a rimanere un'interpretazione di nicchia.

Solo l'ascolto dialettico tra le voci dei vinti e quelle dei vincitori riesce oggi a dare un senso a quello che è successo ieri.

E infine: di quale tempo stiamo parlando? La storia tradizionale ci aveva abituato al tempo degli 'avvenimenti' immediati, che nascono, crescono e muoiono nell'arco di pochi anni. Ma tutto un lavoro storiografico del primo Novecento ci ha abituato ad allungare lo sguardo al tempo delle medie durate, al tempo di sopravvivenza delle istituzioni sovra-individuali e trans-individuali, fino ad arrivare al tempo delle lunghe persistenze attraverso epoche diverse. Per capire il movimento del tempo della storia, propongo di rifarsi ai primi versi di una nota melodia di Fabrizio De André, *La canzone dell'amore perduto*:

Ricordi? Sbocciavan le viole / Con le nostre parole: 'Non ci lasceremo mai, mai e poi mai'

Faccio notare che la sequenza dei tempi è presente / passato / futuro: anche se De André non aveva certo intenzione di dire qualcosa sui tempi della storia, io prendo in prestito questi suoi versi perché la storia nasce davvero prima di tutto da una domanda presente, poi ci rimanda al passato e infine, in un terzo tempo, ci proietta verso il futuro.

«Ricordi?»: fare storia, il narrarla o lo scriverla, nasce sempre da un interrogativo presente, sia che si voglia o si debba ricostruire la propria storia, sia che si voglia capire qualcosa di quanto sta accadendo oggi e che entra nelle nostre vite dai mille canali dell'informazione di massa. La

domanda di un ragazzo di 13 anni all'inizio degli anni Settanta, quale potevo essere io, riguardava il perché del conflitto israelo-palestinese, che allora era nel pieno del suo svolgimento a suon di guerre con aerei e carri armati, il perché delle molte guerre in Africa (a me sembrava 'assurdo' che popolazioni prive dei beni di prima necessità avessero tempo, risorse ed energie per farsi la guerra), il perché in molte situazioni dell'America Latina io vedessi la Chiesa alla quale io stesso appartenevo schierata su due fronti, con gli oppressi e con gli oppressori, come se non ci fosse nessuna contraddizione che qualche sacerdote benedicesse i mitra che avevano assassinato il presidente cileno Salvador Allende e un altro sacerdote, appartenente alla stessa chiesa, languisse torturato nelle prigioni di Augusto Pinochet.

Dalle drammatiche situazioni di quei Paesi e quei popoli, presentate durante le ore di educazione civica, per capire qualcosa ho dovuto cercare molto più indietro nel tempo le risposte.

«Sbocciavan le viole»: e infatti, la risposta all'interrogativo deandriano, o del ragazzino delle medie 'Perché questo?', deve per forza essere ricercata nel passato. Immagino che sia chiaro a tutti che se vogliamo capire davvero com'è stato possibile che tra Siria e Iraq, nel giugno 2014, si formasse il cosiddetto sedicente 'Stato Islamico', si può anche cominciare da un *instant book*, ma poi ritengo che si debba risalire all'indietro, e non poco, non solo alla seconda e alla prima Guerra del Golfo, ma ancora più indietro, al disfacimento dell'Impero ottomano, e ancora prima, a tutta la storia dell'area medio-orientale e al califfato immediatamente successivo alla morte di Maometto.

«Non ci lasceremo mai, mai e poi mai»: una volta fatta questa ricognizione del passato, siamo proiettati di nuovo al presente e quasi per forza inerziale verso il futuro, per scoprire che in ogni azione (passata e presente) vi è una tensione al futuro. Questa è forse la parte più difficile da sviluppare, perché prevede un'azione pratica, e non solo una meditazione, o un'ulteriore ricerca accademica. Una volta compreso, un po' meglio di come lo riversa su di noi consumatori di notizie il torrente dell'informazione mediatica, il fenomeno del terrorismo globale, non sono come prima, non posso avere paura come prima, non posso vedere le cose e le persone come prima. Se prima una certa televisione inutilmente spettacolarizzante mi aveva convinto che dovevo per forza avere paura, perché il terrorista può essere dappertutto e colpire dappertutto, e quindi devo diffidare di tutti, a partire dagli 'islamici', e quindi alla larga da ragazze velate e uomini con la barba che parlano arabo, dopo qualche minimo

approfondimento capisco che quello che ci propinano come 'terrorismo islamico' è in realtà 'pseudo-islamico', visto che da nessuna parte il Corano prevede che Allah si compiaccia se qualcuno manda una ragazzina nigeriana a farsi saltare in aria in un mercato di Abuja o in un autobus a Yola, nel nord-est di questo martoriato Paese. E quindi occorre 'reagire', anche culturalmente, a questo clima di paura artefatta che c'è cucito intorno da un'informazione sempre tendente allo scandalo.

Questa sequenza presente / passato / futuro è quella che anche Federica Artioli ha seguito nella redazione della sua tesi di laurea prima e di questo volume poi. La domanda presente nasce dal legame profondo con il contesto sociale e culturale di Villa Cadè, una delle molte frazioni del Comune di Reggio Emilia, dove lei non solo è nata e cresciuta, ma dove tuttora vive, una modalità di persistenza stanziale ormai in via di estinzione nella società liquida della mobilità totale. Ed ecco che, stimolata da questo senso di appartenenza, nasce e si sviluppa la ricerca storica, diretta in primo luogo alla ricostruzione della vita dell'istituzione scolastica da lei stessa frequentata, la scuola elementare di Villa Cadè. L'effetto finale di questo movimento è la produzione di un testo che non solo rievoca la vita e le vite di quella scuola, ma che necessariamente rimanda al senso dell'educazione e del fare scuola 'oggi per domani'.

La ricerca di Federica Artioli parte dal 'clima della scuola', un tipico oggetto storico-educativo, ricostruito prima di tutto attraverso le fonti orali, per poi pervenire alla ricostruzione di un contesto storico-pedagogico, dalla legislazione vigente ai metodi applicati. È una ricerca che s'ispira alle profonde modificazioni indotte, a partire dalla prima metà del Novecento, nel modo di pensare la storia in generale, e la storia della pedagogia e dell'educazione in particolare. Vi è l'attenzione al ruolo delle strutture economiche e sociali nella determinazione dei processi culturali, retaggio del magistero marxiano e dell'approccio dalla cosiddetta 'storia totale': la scuola elementare di Villa Cadè è il nodo di una rete di decisioni politiche, scelte culturali, potenzialità economiche, leggibili solo in un'ottica di 'lunga durata'. C'è anche un certo spazio per un'analisi, appena accennata della mentalità e dei meccanismi inconsci dell'azione sociale, di ascendenza psicoanalitica, e l'attenzione tutta strutturalistica all'impersonale e alle permanenze che regolano i comportamenti individuali in profondità, come emerge dalle parole degli intervistati, non filtrate da una censura né preventiva né consuntiva.

La ricerca di Federica Artioli si muove nei nuovi spazi delineati da quelle che potremmo, con Franco Cambi, chiamare le 'rivoluzioni' nella

storiografia contemporanea, i punti di non-ritorno del sapere sugli eventi degli uomini nel tempo. Se dal punto di vista metodologico emerge una pluralizzazione di approcci, con la destrutturazione della storia ufficiale cartacea nelle molteplici storie individuali vissute, c'è anche un'attenzione alla temporalità storica, evitando di schiacciarsi sugli avvenimenti della storia-mera narrazione, apparsi come relitti del passato nelle interviste o ricostruiti tramite altre fonti, e provando sempre a leggerli sul medio periodo, la permanenza relativa dell'istituzione scolastica che precede e segue l'esperienza individuale. Nel campo della documentazione storica, Federica Artioli mette in campo una coralità di fonti, facendole dialogare tra loro: dall'intervista alla fotografia, dal documento d'archivio all'autopsia di erodotiana memoria.

Il risultato finale è una tradizionale storia di un'istituzione educativa, ma rivisitata grazie ad alcune incursioni nella storia delle politiche dell'educazione (la scuola elementare degli anni Cinquanta come prima tappa pubblica della costruzione dell'identità nazionale) e della storia sociale, dell'essere bambini e bambine a Villa Cadè negli anni Cinquanta del Novecento.

La scelta consapevole di un pluralismo criticamente teorizzato dei livelli di ricerca storico-pedagogica e storico-educativa (di oggetti, di metodi, di tagli interpretativi), ormai necessario per la comprensione a tutto tondo dei fenomeni, evita alla navicella della ricerca di finire preda sia della Scilla di una nostalgica unicità del metodo sia della Cariddi di quell'anarchia epistemologica che rischia di fare scomparire il rigore della ricerca in un discorso sempre autogiustificantesi per il solo fatto di essere prodotto.

La ricerca di Federica Artioli mostra infine, se mai ce ne fosse ancora bisogno, quali meccanismi ideologici sono stati a presidio della riproduzione sociale dei rapporti di produzione, dello strutturale e del sovrastrutturale, come avrebbe detto Louis Althusser nel suo aspro linguaggio di marxista critico degli anni Settanta. La scuola di Villa Cadè è stata, nella sua peculiare irripetibilità, un apparato ideologico di Stato, nel senso che ha contribuito a riprodurre, di là dalle scelte individuali e della loro percezione come tali, un certo tipo di società, che da contadina si stava avviando verso l'industrializzazione e la post-industrializzazione. Le microindagini sulla prosecuzione o l'abbandono degli studi al termine della quinta elementare e sull'uso del dialetto a scuola sono a questo proposito emblematiche.

In conclusione, Federica Artioli, attivando la memoria, funzione specifica del 'fare storia' ha prima di tutto ricostruito un interessante passato,

Il senso della storia, del fare storia, del fare storia dell'educazione e della pedagogia oggi

non per accumulare un ennesimo monumento, ma per narrare in forma non-ideologica, debole e polimorfa, uno spaccato di vita vissuta in un'istituzione scolastica di media durata. Questa ricostruzione permette di comprendere meglio il presente, non per giustificarlo genealogicamente, ma per cogliere la complessità degli itinerari che l'hanno prodotto così com'è stato vissuto allora e percepito ora. Infine, la ricostruzione effettuata è utile per un'eventuale progettazione del futuro, non certo per prevederlo 'scientificamente', ma per rimanere proiettati sul possibile e per dare senso a ciò che di questo possibile contribuiamo a fare accadere.

Reggio Emilia, ottobre 2016

## Premessa

La positiva esperienza vissuta durante la prova obbligatoria intermedia dell'insegnamento di 'Storia della Scuola', tenuto dalla prof.ssa Patrizia Zamperlin nell'anno accademico 2013-2014 presso l'Università degli Studi di Padova, sul tema 'Tre interviste sulla scuola di ieri', in cui ho raccolto, trascritto, contestualizzato e commentato la testimonianza di tre persone che avevano iniziato la scuola elementare tra il 1948 ed il 1960, è stata il motore che ha avviato questa ricerca, costituendosi anche come fonte di ispirazione per il tema e l'inquadramento spazio-temporale.

Durante quel breve periodo ho potuto apprezzare il valore della relazione che si instaurava con gli intervistati, mi sono soffermata a riflettere sui vissuti in cui, con le loro parole, venivo coinvolta e mi sono scoperta a ricercare spiegazioni agli avvenimenti, scavando nei ricordi dei miei interlocutori ed attingendo a dati della letteratura. La breve esperienza di ricerca universitaria mi ha appassionato e mi ha spinto ad impegnarmi in un saggio di approfondimento che, pur conservandone l'essenza, l'indagine di storie di vita scolastica tramite le fonti orali, differisce dalla precedente rispetto al numero di soggetti coinvolti, al luogo della ricerca e alla maggiore consistenza della traccia di domande per l'intervista.

Posso riconoscere tre principali ragioni della scelta dell'argomento trattato in questo studio.

La prima è legata a una componente affettiva rispetto al contesto di Villa Cadè, frazione di Reggio Emilia, dove sono nata e cresciuta e dove tuttora vivo, in particolare rispetto alla locale scuola che io stessa ho frequentato.

La seconda ragione è rappresentata dal periodo storico. Avendo svolto delle ricerche sulla scuola elementare di Villa Cadè durante l'esercitazione citata, ho appreso che essa è stata edificata negli anni 1947-1948 e aperta alla frequenza scolastica nel 1948. In continuità con il lavoro eseguito precedentemente, ho circoscritto l'ambito temporale di questo studio ad un periodo analogo, intervistando dodici persone che hanno frequentato la scuola elementare di Villa Cadè nel primo decennio dall'apertura, e cioè dal 1948 al 1958.

La terza ragione, infine, è riconducibile al desiderio di indagare scorci di vita scolastica dell'epoca attraverso le fonti orali, dando il via ad una ricerca di tipo qualitativo.

Nello svolgimento del lavoro, ho seguito scrupolosamente le fasi delineate dalla letteratura e, come ricercatore, ho incorporato completamente la teoria di Raffaella Semeraro, secondo cui

la ricerca può essere definita come una indagine condotta con sistematicità e rigore, tendente ad approfondire, accrescere o sottoporre a prova il complesso di cognizioni, teorie, documenti e leggi inerenti ad una determinata disciplina

utilizzando metodo e rigore scientifico nell'acquisire le conoscenze, nel confrontare, nell'approfondire, nel verificare, nell'esporre.

La ricerca in generale e, come tale, anche l'indagine di tipo qualitativo, risulta essere composta, come ci riferisce la letteratura, da fasi ben distinte che, a volte possono intrecciarsi; in ogni caso, esse rappresentano sempre momenti di una sequenza progressiva, circolare, prendendo coscienza del mio percorso di crescita nell'elaborazione di questa ricerca, in qualche occasione ho percepito la necessità di ragionare o riflettere in modo circolare e non solo sequenziale. In alcune circostanze, come ricercatore, mi sono ritrovata a dover effettuare qualche passo indietro, ovvero sono ritornata alla fase precedente, apportando eventuali modifiche o integrazioni, per poter proseguire con maggiore efficacia e chiarezza.

Le fasi che in questa attività ho utilizzato sono le seguenti: scelta e definizione del problema di ricerca; formulazione dell'obiettivo cognitivo; definizione della strategia operativa; raccolta ed analisi dei dati; presentazione ed interpretazione dei risultati.

Esse hanno costituito le tappe del percorso su cui si è snodato questo lavoro, iniziato con una ricerca di archivio e lo studio della situazione dell'epoca. La conduzione di dodici interviste, che ho associato alle tre precedenti, mi ha permesso di realizzare un quadro complessivo della realtà della scuola intenso e carico di trasformazioni.

Ho proceduto all'analisi delle informazioni in mio possesso, attraverso la categorizzazione per nuclei tematici riconducibili ad alcuni degli *item* della traccia di intervista, che io stessa ho composto ed utilizzato per questo studio, tra cui ho individuato alcuni temi che sono stati oggetto di sviluppo e di approfondimento, in riferimento alla domanda cognitiva da cui ha mosso la ricerca.

L'ultima fase del lavoro ha riguardato la presentazione e l'interpretazione dei risultati che ho effettuato in modo rigoroso, confrontando e contestualizzando le informazioni con i riferimenti dell'importante letteratura reperita, inserendo citazioni fedeli desunte dalle narrazioni degli intervistati e, in alcuni casi, intrecciando i dati con le mie interpretazioni personali, grazie alla mia conoscenza pregressa della realtà scolastica oggetto di questo studio e i significativi approfondimenti desunti dalla letteratura.

Nella stesura dell'opera, ho articolato il mio lavoro in quattro capitoli.

Nel primo, *Le fonti orali nella ricerca storica*, sono stati esplorati i principali significati della locuzione 'storia orale', tra cui la ricostruzione storiografica basata anche su fonti orali, cioè su narrazioni di soggetti coinvolti rispetto alle situazioni indagate. Particolare evidenza è stata data ad alcuni peculiari aspetti delle fonti orali: il vissuto personale, la soggettività, la dialogicità, la memoria.

La testimonianza consente alla memoria di selezionare i propri materiali, assemblarli e conferire loro senso. Per questo, l'attività mnemonica concerne la storia orale, comprendendo fasi di rielaborazione e trasmissione di significati del passato per il presente.

Nel secondo, *Il luogo e il tempo della ricerca: Villa Cadè, frazione di Reggio Emilia, negli anni Cinquanta*, è tracciato lo scenario socio-politico-economico nazionale e locale, che fa da cornice e contestualizza gli episodi narrati dagli intervistati. Il luogo della ricerca è Villa Cadè, frazione di Reggio Emilia e, in particolare, la locale scuola elementare. Il periodo preso in esame è il decennio che va dal 1948 al 1958, caratterizzato da forti mutamenti, dovuti principalmente al fenomeno del cosiddetto 'miracolo economico' che trasformò l'assetto sociale ed economico del territorio e, conseguentemente, anche l'ambiente scolastico, registrando miglioramenti negli stili di vita delle persone, maggiori disponibilità economiche delle famiglie e modificazioni delle mentalità dei genitori nei confronti dell'istruzione dei figli, complice un mercato del lavoro in trasformazione ed in espansione che stimola la competitività, basata anche sul possesso di un più elevato livello di istruzione.

Nel terzo, *Un progetto di ricerca storica basato sulle fonti orali*, ho dettagliato i passaggi del mio progetto di ricerca, andando ad esplicitarne le finalità, gli obiettivi, la domanda cognitiva, i soggetti coinvolti e gli strumenti utilizzati. Sono stati riportati i criteri di scelta dei testimoni e la composizione anagrafica e professionale degli stessi. Specifici spazi sono stati dedicati all'esposizione delle modalità di conduzione delle conversazioni, di trascrizione delle stesse e di analisi dei dati.

Nel quarto, *Uno specchio dell'Italia degli anni Cinquanta: alunni e ambiente scolastico a Villa Cadè (Reggio Emilia)*, ho infine riportato i risultati della ricerca. La ricchezza di informazioni e dettagli, la varietà di aneddoti, l'importanza che gli intervistati hanno attribuito ad alcune situazioni e vissuti hanno consentito l'enucleazione di diversi temi, come la struttura dell'edificio scolastico, la sua suddivisione interna e la presenza di arredi, materiali e sussidi didattici; la situazione economica dell'epoca; l'attività dei Patronati; la figura dell'insegnante; le relazioni tra compagni; il microcosmo 'classe'; la prosecuzione o l'abbandono degli studi al termine della quinta elementare; le materie di studio; l'uso del dialetto a scuola; i compiti a casa; le attività pomeridiane; le feste, le ricorrenze e le celebrazioni; il gradimento nei confronti della scuola; episodi piacevoli o critici. Tra questi, ho rilevato elementi comuni, come la disponibilità di alcuni arredi (per esempio le carte geografiche, i banchi con il calamaio), l'organizzazione del tempo scolastico, ma anche aspetti peculiari, come la figura dell'insegnante, l'uso del dialetto in classe, emersi all'interno della stessa scuola, evidenziati dagli intervistati di questa ricerca, che confermano come il periodo prescelto sia stato caratterizzato da importanti mutamenti. Sono tre i nuclei tematici sviluppati, che si sono prestati ad essere declinati in ulteriori tematiche, per ognuno dei quali ciascun intervistato ha offerto il proprio particolare contributo: essi possono essere considerati il nucleo dei vissuti narrati.

Nel primo, il microcosmo 'classe', ho analizzato alcuni degli elementi che rendono un ambiente inserito in un contesto caratterizzato da dimensioni comuni come spazi, tempi, struttura, materiali, un mondo a sé. Il secondo ha riguardato la relazione con i compagni e il tema della socialità della scuola; il gruppo dei pari ha rappresentato un tema molto sentito dalla maggioranza degli intervistati, in quanto è emerso che l'aggregazione con i compagni non avveniva solo in classe, ma anche nel tempo libero, rafforzando il legame tra di essi. La prosecuzione o l'abbandono degli studi al termine della quinta elementare ha costituito il terzo punto, in cui ho delineato, sulla base di quanto espresso dai testimoni e dei dati della letteratura, quali possono essere stati i fattori influenti sulla scelta.

Il *focus* di questo studio è stato l'acquisizione di conoscenze di storie di vita scolastica che, attraverso la viva voce degli intervistati, ha consentito la riflessione sulle esperienze riportate, l'indagine dei comportamenti e la comprensione dei vissuti.

Durante questo percorso di ricerca, si è dispiegato a me un mondo, quello della scuola, che ho potuto incontrare più da vicino attraverso le

parole degli intervistati, permettendomi di acquisire nuove ed inedite informazioni, ma anche di riconoscervi situazioni e particolari vissuti in prima persona qualche anno più tardi.

Con la narrazione, sono emersi l'intensità delle emozioni ed il piacere di ricordare e condividere; le singole voci narranti sono divenute immagini di una realtà lontana che insieme, ricercatore e intervistati, abbiamo desiderato far conoscere ad altri.

Desidero ringraziare i dodici *ex* alunni della scuola elementare di Villa Cadè che gentilmente mi hanno rilasciato le interviste utilizzate in questo studio: Brenno, Maria, Maurizio, Nanda, Alberto, Luisa, Erogino, Luisa, Giancarlo, Rossano, Giuseppe, Carla, dedicandomi parte del loro tempo e dei loro ricordi.

Grazie agli amici Giacomo, Ivana, Paola ed Orienna che, con molta disponibilità, hanno rilasciato le prime interviste e che, inconsapevolmente, sono stati gli ispiratori di questo lavoro.

Sono grata al Dirigente Scolastico dell'Istituto Comprensivo 'J.F. Kennedy' di Reggio Emilia, dott.ssa Paola Campo, che ha autorizzato la consultazione dei registri della scuola elementare di Villa Cadè, ai funzionari e al Responsabile della sede scolastica di Villa Cadè che mi hanno messo a disposizione i materiali.

Vorrei menzionare il servizio di ricerca bibliografica 'Chiedi al Bibliotecario' dell'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia per la competenza e le utili indicazioni riguardo la letteratura sui temi trattati e gli Operatori di Multiplo - Centro Cultura Cavriago (RE) per la disponibilità nel reperimento dei testi.

Infine, un sentito ringraziamento alle professoresse Patrizia Zamperlin ed Emanuela Toffano dell'Università degli Studi di Padova e al professor Nicola S. Barbieri dell'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia per gli stimoli ed i suggerimenti sapientemente elargiti in questo percorso di ricerca, permettendomi di 'fare storia'.



# Capitolo 1

## Le fonti orali nella ricerca storica

### 1. *Introduzione*

L'uso delle fonti orali nella ricerca storica è un fenomeno relativamente recente anche se ha radici molto antiche. Questa disciplina, dal secondo dopoguerra, ha subito una evoluzione: alcuni decenni fa le testimonianze orali erano scarsamente utilizzate dagli storici e venivano considerate una documentazione di seconda categoria; oggi esse rivestono un ruolo significativo nell'ambito della ricerca.

### 2. *Classificazione delle fonti*

A partire dalla seconda metà del '900 si è andato diversificando l'uso delle fonti da parte degli storici. L'avvento di nuove tecnologie di comunicazione e di conservazione della memoria, come la fotografia e il cinema, per esempio, hanno consentito l'aumento delle tipologie di fonti.

Ne esistono diverse classificazioni ed è possibile collocare alcune tracce in più insiemi: la fotografia di una collezione d'archivio può essere classificata come fonte archivistica ma anche come fonte iconica.

Gianni Spinelli fornisce una ripartizione basata sul criterio della configurazione materiale e/o del linguaggio con cui sono codificate e distingue le fonti in: scritte, iconografiche, materiali, orali.

Le fonti scritte comprendono i materiali conservati negli archivi e sono state considerate per lungo tempo, dagli storici, le uniche degne di questo statuto.

Tra le fonti iconografiche sono ricomprese le incisioni rupestri, gli affreschi medievali, le espressioni artistiche in genere, le mappe storiche, le fotografie, i film. Queste fonti sono state tra le prime utilizzate dall'uomo.

Nelle fonti materiali possiamo includere i reperti museali, le fonti architettoniche, ma anche gli oggetti familiari riferiti alla storia generazionale o alla storia personale dei bambini.

Le fonti orali, interviste o testimonianze, rientrano nell'insieme delle fonti di memoria e cominciarono ad essere utilizzate con una certa sistematicità solo nel Novecento, con l'avvento di nuove tecnologie che permettevano la fissazione e la riproduzione della voce umana.

Fonti di nuova acquisizione sono: la fonte paesaggistica, cioè segni del passato di cui sono affollati i paesaggi rurali e urbani; la fonte multimediale, grazie alla creazione di nuovi oggetti tecnologici che offrono l'informazione nelle diverse forme (iconografiche, sonore, animate, audiovisive); le fonti sonore (il paesaggio sonoro, strumentazioni audiovisive, racconti orali) e le fonti visive, che riuniscono una serie di fonti di tipo iconico, scultoreo, paesaggistico, architettonico, ma anche testi storiografici visivi come mostre, documentari, prodotti multimediali, film, illustrazioni di testi su manuali, carte geostoriche, mappe.

### 3. *La storia orale: significati*

La locuzione 'storia orale' è complessa e polisemica e può riferirsi a realtà diverse. Possono essenzialmente essere esplorati due possibili significati.

'Storia orale' può indicare la tradizione orale, cioè quel complesso di conoscenze e credenze trasmesse oralmente per garantire la perpetuazione del sapere collettivo di una comunità. La tradizione orale è una forma di memoria collettiva che costituisce un elemento caratterizzante per le società prive di scrittura, dette 'ad oralità primaria', pur esistendo anche in realtà alfabetizzate (esempio, i racconti di famiglia).

Il secondo significato si riferisce ad una ricostruzione storiografica basata anche su fonti orali, cioè su racconti e memorie personali raccolti attraverso le interviste a persone a vario titolo coinvolte o informate circa le vicende indagate. La storia orale in questa accezione costituisce un approccio allo studio del passato e della memoria e una metodologia di ricerca.

Secondo Alessandro Portelli, 'Storia orale' costituisce una forma abbreviata per indicare l'uso delle fonti orali nella ricerca storica; essa si riferisce non tanto a qualunque ricerca che faccia uso anche di interviste, ma a quelle pratiche e studi che, pur facendo ricorso a diversi tipi di fonti, privilegiano quelle orali e quegli aspetti che ne sono considerati il 'cuore': il vissuto personale, la soggettività, la dialogicità e la memoria.

La storia orale è un'arte dell'ascolto e della relazione: la relazione fra intervistati ed intervistatori (dialogo); la relazione fra un tempo presente in cui si parla e un passato di cui si parla (memoria); la relazione fra sfera pubblica e privata, l'autobiografia e la storia; la relazione fra l'oralità che proviene dalla fonte e la scrittura dello storico.

La relazione fra la vicenda personale che permea le aspettative dell'intervistato e le vicende storiche che formano l'agenda dell'intervistatore – lo scarto fra Storia e storie, potremmo dire – è uno dei propulsori dell'incontro dialogico della storia orale.

Il tema essenziale della storia orale è infine la storicità dell'esperienza personale unita all'impatto personale delle vicende storiche. È proprio nel narrare come la storia è entrata nella propria vita (per esempio: i bombardamenti, irruzione della Storia nel proprio spazio domestico) o di come ci si è diretti incontro alla Storia (per esempio: le trincee della prima guerra mondiale, la campagna di Russia della seconda...) che risiede il nucleo.

Il lavoro di Portelli sulla memoria delle Fosse Ardeatine tratta un avvenimento in cui nella memoria e nel lutto si intrecciano dimensione pubblica e sfera privata. Per i famigliari delle vittime il contatto con quel luogo può generare dissonanza, poiché essi si trovano presso un monumento pubblico che è contemporaneamente anche il luogo dove riposano le spoglie dei propri congiunti. Questo tipo di situazione privata richiederebbe un approccio raccolto, intimo, che in quel contesto è difficile avere.

Questa dissonanza non diventa incompatibilità, anzi, è la memoria personale dei superstiti che mantiene viva la memoria pubblica nella città e nelle istituzioni e impone di non dimenticare.

Luisa Passerini asserisce che

alla storia orale interessa stabilire una concezione della memoria come atto narrante e mediazione simbolica, della quale studiare le diverse manifestazioni storiche e sociali.

Scoprire discontinuità, contraddizioni, inerzie, ma anche inventività e fedeltà della memoria, intesa come atto individuale in contesti sociali, può contribuire ad ampliare e umanizzare il concetto di verità storica.

La storia di una persona, di un avvenimento non è dunque fine a se stessa, ma serve a far luce sui meccanismi interni di una società e di una cultura del passato; in altri termini, ci permette di interpretare il passato.

#### 4. *La storia orale: origini e sviluppi*

Rinveniamo le radici della storia orale quale racconto storico nell'antichità greca, quando l'umanità inizia riflettere sul problema della ricostruzione veritiera del passato. Lo stesso Tucidide esortava a diffidare sia delle celebrazioni dei poeti che delle narrazioni dei logografi, in quanto, in entrambi i casi, il fine non era ricercare la verità, ma il gradimento del pubblico.

Rispetto allo scritto, veniva considerato più attendibile il fatto osservato direttamente dallo scrivente, testimone oculare nel tempo e nello spazio in cui si era svolto l'avvenimento e, in caso di impossibilità di tale situazione, l'ipotesi successiva in ordine di attendibilità era la conversazione con persone che avessero potuto assistere agli eventi, valutandone la serietà e ponendo attenzione alle discordanze tra realtà e memorie.

Gli storici concordano che la nascita della storia orale moderna sia avvenuta negli Stati Uniti poco dopo la Seconda Guerra mondiale e si sia propagata oltre i confini americani alla fine degli anni Sessanta.

Il primo centro di storia orale del mondo nacque nel 1948 ad opera di Alan Nevins, professore alla 'Columbia University' di New York, grazie ad un lascito a favore dell'Università. Da dieci anni proponeva di creare una organizzazione per ottenere dagli americani viventi, che avevano avuto delle vite significative, la relazione scritta o orale della loro partecipazione alla vita politica, economica e culturale.

La storia orale nel resto del mondo non è in modo prioritario una prerogativa universitaria, ma per alcune realtà strumento di lotta, di protesta o finalizzato ad approcci linguistici ed etnologici.

L'interesse per l'inchiesta orale, afferma Philippe Joutard, entra a far parte di un movimento più vasto di ricerca d'identità, di una relazione più personale e viva con il passato, di un radicamento in una stirpe. *Radici*, titolo dell'opera più popolare nel mondo occidentale degli anni Settanta, serve a designare negli Stati Uniti il ritorno al passato. La ricerca di una genealogia non è più privilegio dell'aristocrazia, ma diventa condizione per la riconquista della dignità.

In Europa, diversamente dagli Stati Uniti, la storia orale è cominciata come storia 'dal basso', una pratica di ricerca con lo scopo di ricostruire la vita, le attività e la cultura delle persone comuni (contadini, operai, poveri, minoranze etniche, donne), ceti sociali per i quali non vi erano molte possibilità di lasciare traccia diretta di sé nella documentazione storica tradizionale.

Per quanto riguarda l'Italia, la storia orale si sviluppò sulla scia di alcuni ricercatori che nel secondo dopoguerra raccolsero tradizioni orali, testimonianze personali e storie di vita nell'ambito di ricerche storiche, demo-etno-antropologiche e sociali finalizzate allo studio delle culture popolari e caratterizzate da un approccio dal basso, spesso legate a forme di militanza politico-culturale.

La storia orale non rappresenta solo una nuova tecnica, ma instaura un rapporto radicalmente differente con il passato; si vuole una storia popolare per due ragioni: avere come oggetto il popolo ed esprimerne la concezione. Raccontandosi, il popolo diventa storico della propria storia.

Tra i tardi anni Settanta e i primi Ottanta si innesca un cambiamento qualitativo irreversibile nell'approccio alle fonti orali, in cui fondamentali sono i contributi di alcuni studiosi italiani: l'attenzione alle dimensioni della soggettività, alla struttura del racconto autobiografico e ai suoi aspetti formali, ai meccanismi di funzionamento della memoria (alle operazioni di selezione, trasformazione, deformazione dei fatti), ai vissuti.

Emerge quindi una 'scuola italiana' di storia orale che si pone in posizione preminente nel panorama internazionale degli studi. Se in passato le testimonianze orali erano viste come documenti in grado di colmare alcune lacune delle fonti storiche tradizionali fornendo informazioni di natura fattuale sul passato (cos'era accaduto, cosa avevano fatto le persone...), i nuovi approcci ponevano l'accento sulla soggettività dei testimoni e sui significati profondi del racconto autobiografico, accessibili attraverso l'esame dei suoi elementi linguistici e narrativi e l'analisi dei processi culturali per mezzo dei quali la memoria seleziona i propri materiali, li unisce e conferisce loro senso.

L'espansione ed il successo della storia orale vanno letti nell'ambito di ciò che lo storico inglese Lawrence Stone definisce «ritorno al racconto», cioè la messa in discussione dello statuto privilegiato assegnato nei decenni precedenti alla storia 'scientifica', strutturale e statistica, caratterizzata da un approccio quantitativo e analitico e dalla tendenza ad attribuire agenti causali impersonali ai cambiamenti, individuati nei sistemi di produzione, nel clima, nell'equilibrio tra popolazione e risorse alimentari, per citare alcuni esempi. Malgrado gli indiscutibili successi riscossi dalla quantificazione, i grandi problemi storici continuano a rimanere aperti. Essa ha risposto a molti quesiti sul *che cosa* della demografia storica, ma ha detto assai poco sui *perché*. «Il ricorso a modelli esplicativi di *feedback*», sostiene Stone, «pare fornirci strumenti assai migliori per disvelare almeno in parte la sfuggente verità della causazione storica...».

Gli storici oggi tentano di scoprire che cosa avvenisse nella mente degli uomini del passato e che cosa significasse vivere nel passato; si tratta di interrogativi che riportano inevitabilmente alla narrazione.

La svolta nell'approccio alle fonti orali non è disgiunta dal più ampio clima intellettuale in cui si sviluppò, di fermenti teorici e metodologici che nello stesso periodo stavano rinnovando le scienze umane e sociali: sistemi di pensiero che mettevano in primo piano l'uomo, la soggettività e in cui i testi, le narrazioni non erano più solo uno sguardo sul mondo, ma il risultato della ricostruzione del passato attraverso processi di selezione e di attribuzione di significati.

### 5. *Le fonti orali: caratteristiche e dimensioni*

Le fonti orali costituiscono un elemento fondamentale della ricerca sul campo, cioè di quella pratica etnografica fondata sul binomio osservazione-partecipazione. L'antropologo si prefigge di comprendere i modi di vita, le tradizioni, i valori e le forme di organizzazione sociale dei gruppi umani studiati tramite la condivisione della vita quotidiana e il coinvolgimento negli eventi che li riguardano.

In antropologia, le fonti orali sono considerate al tempo stesso come persone (gli individui con i quali il ricercatore stringe rapporti per giungere alla comprensione dell'alterità culturale) e come messaggi o eventi comunicativi (le *performances* verbali a cui il ricercatore assiste o partecipa: discorsi quotidiani, racconti, proverbi, canzoni, formule rituali, interviste).

Le fonti orali, diversamente dalla maggior parte dei documenti utilizzati per la ricerca storica, non sono procurate dallo storico, ma costruite in sua presenza, sul campo, con il suo contributo e la sua partecipazione. Siamo di fronte ad una fonte relazionale, caratterizzata da una comunicazione che avviene tramite uno scambio di sguardi (*inter\vista*), una serie di domande e di risposte, a volte bidirezionali. L'ordine del giorno dello storico si intreccia con l'ordine del giorno dei narratori: quello che lo storico vorrebbe conoscere può non coincidere esattamente con quello che le persone intervistate desiderano raccontare e questo incontro può profondamente trasformare la progettazione della ricerca.

Il bisogno di democrazia e il movimento verso la soggettività hanno un punto di incontro che può essere designato con il titolo di Gertrude Stein: 'l'autobiografia di tutti', inteso come potenzialità di narrarsi, dando un senso alla propria vita e al proprio racconto.

Secondo Passerini, la storia non è il salto di immaginazione nel passato, il contatto immediato con qualcosa che è stato ma che è accessibile ancora emozionalmente grazie all'empatia con chi ha compiuto l'esperienza; la conoscenza storica non è evocazione, divinazione, resurrezione. «È esercizio critico e riflessione sui problemi del cambiamento della società umana». L'aspetto rilevante è il rapporto tra individuo e epoca, tra individuale e generale, in special modo quando si parla di persone le cui caratteristiche non sono accecate o esaltate da posizioni di potere o di successo.

L'individuo umano non può essere trattato solo come un esempio della norma né come uno dei pezzetti che compongono un grande mosaico. Occorre mantenere la tensione tra i due estremi, individuandone i nessi, raggiungendo il polo attraverso l'altro.

Ci si accorge che le fonti non sono neutre, che lo scritto, in particolare, riflette il punto di vista dominante; l'impiego delle fonti orali non è solo un modo per raggiungere persone che hanno o meno la padronanza dello scritto, ma lo strumento per avere un'altra visione.

Le fonti orali non soltanto ci permettono di accedere alla storicità del privato, ma ridisegnano i confini del rapporto fra privato e pubblico. Ne sono un esempio i racconti di guerra degli uomini e le narrazioni delle donne sull'assistenza dei feriti in ospedale. Mentre i racconti di guerra si riferiscono ad avvenimenti la cui rilevanza storiografica è già riconosciuta, si ritiene che quelli di ospedale siano attinenti solo alla sfera personale e familiare, ed è solo attraverso l'insistenza delle testimoni che li raccontano ed il confronto con memorie già canonizzate che comprendiamo il loro significato.

Secondo la psicologia, la memoria umana non è riproduzione fedele del passato; sovente è invenzione di un passato o allontanamento da esso.

La psicoterapeuta Lore Schacht, nella sua pratica con bambini di tre-quattro anni, ha concluso che «l'esperienza della storia deriva agli esseri umani dalla scoperta di una dimensione storica nel rapporto d'amore», cioè la relazione continua dopo la separazione e la lontananza può essere sopportata se mediata attraverso simboli, che non sono necessariamente oggetti, ma memorie. In un gioco di ricordi, mamma e bambino sperimentano la capacità di riconoscersi l'un l'altro e di generare uno spazio comune. La percezione di una propria identità nonostante il cambiamento si basa sulla fiducia che la diade ha saputo costruire durante la comune esperienza di rievocazione. Il gioco della memoria, del riconoscersi

reciprocamente, fonda la certezza che esiste un'area in cui il passato è condiviso e può essere richiamato per metterlo di nuovo in causa verso il futuro.

Il ricordare è una esperienza che mira a creare, con altri, aree comuni di comprensione e interpretazione del mondo; è caratterizzata da un duplice movimento: tornare sempre più indietro nel passato e attualizzare l'esperienza vissuta, incorporandola nel presente.

La memoria diventa produzione di significati; l'attività mnemonica riguarda la storia orale in quanto consiste in «uno sforzo di rielaborazione e trasmissione di significati del passato per il presente».

La memoria è l'atto narrante di una persona facente parte di un contesto sociale, tentando di conferire significati condivisibili a certi eventi o aspetti del mondo e a porne in secondo piano altri.

L'atto narrante è contemporaneamente, memoria autobiografica, trasmissione di una esperienza di vita, e tradizione, cioè riformulazione e innovazione di qualcosa, anche solo il linguaggio, che le precedenti generazioni ci hanno trasmesso e che si vuol passare a quelle future.

## 6. *Le fonti orali: la questione dell'attendibilità*

Le fonti orali sono soggette a procedimenti di critica storiografica al pari di qualsiasi altro tipo di fonte.

Portelli sostiene che

la principale obiezione alle fonti orali da parte di una storiografia metodologicamente conservatrice si è sempre fondata sulla questione dell'attendibilità: non si può prestare fede ai narratori perché la memoria e la soggettività 'distorcono' i fatti.

Questo però non avviene sistematicamente, peraltro non è possibile escludere distorsioni altrettanto gravi nei documenti di archivio. Si può affermare che un certo tipo di storiografia orale ha ragionato al contrario, evidenziando che le fonti orali sono importanti e affascinanti proprio perché non si limitano a testimoniare sui fatti, ma li elaborano e ne costruiscono il senso attraverso i ricordi e il filtro del linguaggio.

L'interesse della testimonianza non consiste solo nella sua aderenza ai fatti, ma anche nella sua divaricazione da essi; in questa distanza, infatti, si situano l'immaginazione, il simbolico, il desiderio. Non esisto-

no, pertanto, fonti orali inattendibili; dopo aver superato l'esame critico come tutte le altre fonti, quelle considerate fattualmente "inattendibili" offrono tuttavia elementi di interpretazione storica, per esempio in riferimento al problema delle ragioni dell'errore, rivelando aspetti altrettanto importanti. È in questa dimensione che si situa l'attendibilità specifica delle fonti orali: nel caso di mancata rispondenza ai fatti, le discrepanze, gli errori sono a loro volta eventi, segnali che rinviano a nuovi approfondimenti, alla ricerca del senso.

Quando si lavora con le fonti orali occorre tenere insieme tre fatti distinti: un fatto del passato, l'evento storico; un fatto del presente, e cioè il racconto dell'intervistato; un fatto di relazione e di durata, e cioè il rapporto che esiste e che è esistito fra questi due fatti. Per questo motivo, l'attività dello storico orale comprende la storiografia in senso stretto, cioè la ricostruzione del passato, l'antropologia culturale, la psicologia individuale, la critica del testo, come l'analisi e l'interpretazione del racconto, e l'applicazione della seconda alla prima.

Sulla produzione di fonti orali hanno influito, sia in positivo che in negativo, due aspetti importanti. Uno è l'influenza dei mass media, prima di tutto la radio, che ha permesso, fin dal periodo delle due guerre, un uso effimero dell'intervista; l'uso successivo del registratore ha in parte riscattato questo effetto di dispersione, accelerato dall'avvento della televisione.

L'altro aspetto che ha avuto un peso determinante sulla produzione delle fonti orali è di tipo politico, termine con il quale si intende la pressione ideologica e sociale esercitata da strati sociali e movimenti per l'affermazione e il riconoscimento delle loro peculiarità ed identità culturali e radici storiche, come l'utilizzo delle fonti orali per tentare di far entrare nella storia la voce dei ceti più deboli e poveri o per permettere la conservazione e la trasmissione di culture e tradizioni di minoranze etniche.

Di fronte alla consistente realtà dell'oralità, sono stati compiuti alcuni tentativi di critica storica, i cui elementi di base si applicano già al singolo reperto orale, con il confronto tra i dati interni alla fonte, per verificare la coerenza interna, e all'esterno, tra la fonte e altre fonti.

Questo è il problema fondamentale, in assenza del quale le forme di oralità non si costituiscono in fonti e non danno origine a metodi scientifici.

Le fonti orali presentano una attendibilità diversa poiché, anche quando si discostano dalla verità fattuale, aprono spazi in cui si situa l'immaginario, l'interpretazione, che creano percorsi per nuovi approfondimenti.

## 7. *L'uso dell'intervista nella storia orale*

### 7.1 Narrazione, memoria, dimenticanza, interpretazione

Testimone, secondo l'etimologia del termine, è 'portatore di un testo', di un 'discorso' che si costituisce prova evidente, in quanto egli ha vissuto e vive coerentemente quel testo, che in lui è documentato e documentabile. La testimonianza consiste pertanto nell'assunzione di un 'testo', una verità, un valore non immediatamente evidente o riconoscibile, del quale ci si fa garanti con l'autenticità, la sincerità, la credibilità che si è in grado di dimostrare.

In campo sociologico, la comunicazione orale è il fulcro di una serie di metodi di ricerca qualitativi come la registrazione di conversazioni spontanee, il *focus group* (gruppo di discussione tematico guidato da un ricercatore) e le interviste aperte. A differenza dei metodi quantitativi, come i questionari a risposta multipla o l'analisi di dati statistici, il fine di questi strumenti non è misurare l'estensione o l'incidenza di fenomeni sociali, ma comprendere il significato che gli attori sociali vi attribuiscono.

Le interviste aperte hanno natura interazionale e avvengono sotto forma di conversazione 'libera' tra l'intervistatore e l'intervistato: il primo, pur basandosi su una traccia di temi da toccare, non ha una sequenza prestabilita di quesiti da porre; al secondo è consentita tendenzialmente una certa libertà nel parlare, con la possibilità di aprire parentesi o fare riferimenti ad argomenti estranei alla traccia di ricerca. L'obiettivo di questo tipo di interviste è far emergere le opinioni, i valori, gli atteggiamenti e il linguaggio degli intervistati per analizzarne l'esperienza e la costruzione di significati.

Quando svolgiamo un'intervista, siamo davanti a un evento, situazione nuova perché creata da noi, estremamente eterogeneo; la storia che raccogliamo non esiste in natura, ma è il prodotto di questo incontro.

Nella narrazione che raccogliamo con l'intervista convivono contemporaneamente l'intenzione del testimone di raccontare le cose come sono andate, istituendo un patto di referenzialità e parzialità, e il desiderio di cogliere questa occasione quasi unica di parlare di sé, di rappresentarsi.

Possiamo comprendere quanto forte sia in un soggetto la necessità di autorappresentarsi, sia per coloro che non hanno avuto la possibilità di farlo in pubblico, ma anche per chi si rivolge all'ambito familiare, per-

ché figli e nipoti spesso non sono disposti ad ascoltare. C'è una duplice esigenza di rappresentare e di rappresentarsi, un bisogno di presenza nella storia.

Ne deriva anche una modalità narrativa: la centralità del punto di vista, poiché l'evento non viene raccontato dall'alto, ma dall'interno della situazione.

«Nessuno che non sia interamente ideologico riesce a separare le ragioni di una memoria dalle ragioni di un'altra». Questa affermazione di Portelli ci indica la grande ricchezza di queste fonti, che ci restituiscono sul piano linguistico e narrativo la dimensione della contraddizione, della sofferenza, della complessità.

Secondo questo Autore, le fonti coeve non sono a priori più attendibili: quella che per le fonti orali è una distanza temporale, spesso nelle fonti coeve è una distanza spaziale o sociale, cioè non provengono da persone che stavano dentro l'evento o appartenenti al medesimo ceto sociale o lavorativo di coloro che avevano vissuto l'evento.

Si tratta di frammenti di verità mediata, non la verità autentica. Ugualmente, davanti alle distorsioni delle omissioni, delle dimenticanze della memoria, dobbiamo sia continuare a servircene per ritrovare il nucleo fattualmente credibile, sia lavorare sulle mediazioni perché è qui che insiste il rapporto fra ciò che è avvenuto e il presente per chi parla. Le distorsioni sono sempre costruzioni di significato: «È linguisticamente impossibile dare una narrazione senza implicare un'interpretazione» osserva il linguista William Labov. La narrazione è un modo di raccontare eventi passati in cui l'ordine delle proposizioni narrative corrisponde all'ordine in cui si sono verificati gli eventi. Gli stessi eventi potrebbero essere riportati secondo un diverso ordine, utilizzando dispositivi grammaticali; la struttura narrativa può modificarsi producendo in tal modo una interpretazione degli eventi.

Quindi abbiamo due tempi e la relazione fra loro. Che è successo, e che relazione intercorre oggi tra la persona con cui parliamo e ciò che è successo.

Questo aspetto ci aiuta a comprendere l'esistenza della dimenticanza, perché c'è la selezione.

Come spiegano Juirj M. Lotman e Boris A. Uspenskij, la cultura è, per sua essenza, diretta contro la dimenticanza; essa sconfigge la dimenticanza col trasformarla in uno dei meccanismi della memoria. La dimenticanza dà forma alla memoria sia imponendo la cancellazione di dati per far posto ad altri, come nel caso della memoria sociale che non riesce a

contenere tutto, sia facendo spazio alla selezione imposta da incompatibilità tra memorie.

La memoria umana non è come quella del computer dove i dati si ammassano e restano intatti, ma è come l'elaboratore, che modifica i dati continuamente, scartando quelli che non hanno senso o ne hanno troppo per poterne parlare, procedendo poi a riempire i vuoti, attingendo talvolta dalla fantasia. Portelli sostiene che non si avrà mai lo stesso racconto da una stessa persona in due momenti diversi, e tanto meno da due persone diverse. L'intervistatore è anche co-autore; l'intervista è un testo mutevole e creato da almeno due persone alla volta.

Se consideriamo il rapporto fra oralità e scrittura, constatiamo che la forma della *performance* del narratore è quella della narrazione e del dialogo; la forma del testo scritto dallo storico è quella del saggio e del monologo. Risulta quindi fondamentale che nel presentare i risultati di un lavoro di storia orale si operi affinché rimanga l'evidenza dell'origine dialogica e narrativa dei materiali. Per questo, gli storici orali sono soliti citare più ampiamente le proprie fonti e ricorrere più spesso al montaggio di quanto non faccia in generale la storiografia, o anche di quanto non facciano discipline, come l'antropologia o la sociologia, che a loro volta partono dal lavoro sul campo.

Anche in questa ricerca sono numerose le citazioni inserite, a conferma dello stile colloquiale e relazionale delle testimonianze; esse, inoltre, avvicinano il testo scritto ai fatti evocati dalle parole e contribuiscono ad aprire una finestra reale del passato nel presente.

## 7.2 La relazione intervistato/intervistatore e la personale visione di eternità

Abbiamo visto come le fonti orali si costituiscano come fonte relazionale. L'interazione tra intervistato ed intervistatore contribuisce a costruire i contenuti del colloquio.

Secondo Portelli non esiste 'una' tecnica dell'intervista. Ogni intervista si pone obiettivi differenti: partendo dal reggimicrofono televisivo che acquisisce la dichiarazione dell'onorevole, in cui evidentemente l'intervistato non si rivolge all'intervistatore, ma è impegnato in un atto oratorio di massa verso i telespettatori, all'intervista a connotazione dialogica, allo scambio interpersonale, al piccolo gruppo di autocoscienza. Tutte queste sono forme legittime, che dipendono direttamente da ciò che ci si è prefissi di fare e dalla necessità di soddisfare esigenze diffe-

renti. Così, se è preferibile non inviare sul campo una persona che non sappia niente, è pure bene non mandarne una che sappia troppo, perché in questo caso l'intervistato potrebbe sentirsi messo alla prova e l'intervista finirebbe per trasformarsi in un interrogatorio o un'interrogazione, conferendo al ricercatore un ruolo di osservatore potenzialmente giudicante, piuttosto che di colui che sta imparando dall'intervistato qualcosa che non sa.

«È il terreno comune che rende possibile la comunicazione, ma è la differenza che la rende significativa», sottolinea Portelli. Per terreno comune non si intende necessariamente la comune identità (di classe, di genere, di ideologia...), ma ci si riferisce alla disponibilità all'ascolto reciproco, alla reciproca accettazione, che può essere critica in quanto fondata sulla differenza. Vale a dire che è la disponibilità all'ascolto da parte del ricercatore che istituisce dialogicamente la possibilità del narratore di parlare. E, naturalmente, è la disponibilità dell'intervistato a raccontare che consente allo storico di fare il proprio lavoro.

Per definizione, uno scambio di conoscenze riveste senso solo se queste non sono condivise a priori; se, cioè, esiste fra intervistato e intervistatore una differenza che renda lo scambio dialogico significativo.

Nell'intervista, può configurarsi un problema, se non di potere, di *status*. Generalmente l'intervistato parla più liberamente ad un intervistatore differente per ruolo ed esperienza, cioè distante per età o per posizione o perché estraneo all'esperienza da raccontare.

La registrazione conserva solo una parte di quanto avviene nell'incontro tra intervistato ed intervistatore. Quelle che definiamo 'fonti orali' sono un residuo di tale incontro, che è stato preparato dai due protagonisti, intriso di aspettative da parte di entrambi.

L'intervista rappresenta un momento di reciproca influenza e interpretazione tra gli attori, colorato dalla tensione emotiva che normalmente si sprigiona nei rapporti tra persone.

L'intervistatore è allo stesso tempo archivistica e storico: raccoglie e fissa la conversazione, ma contemporaneamente la suscita, la sollecita, la dirige.

Ciò che caratterizza il ruolo dell'intervistatore è la paternità sulla scelta di creare ed organizzare l'incontro e la conduzione delle domande. L'intervistato, da parte sua, organizza tra sé e sé un'autorappresentazione, che potrebbe sfumare di fronte al progetto dell'intervistatore, trovandosi a rispondere a sollecitazioni che non aveva immaginato e dando così vita a un testo nel quale potrebbe poi non riconoscersi.

L'intervista è tutto il contrario di una semplice erogazione di informazioni da parte dell'intervistato che l'intervistatore si limiterebbe ad ascoltare, registrare ed archiviare: può essere paragonata, invece, ad un campo di forza, dove entrambi i protagonisti arrivano con predeterminati schemi di pensiero, recitando ciascuno il proprio ruolo e tenendo conto l'uno dell'altro.

Joutard trova che nel disperato sforzo di trattenere ciò che abitualmente lascia poche tracce, si riscontri l'angoscia della morte, del nulla. Egli afferma di non credere che il rapporto intervistatore/intervistato sia ineguale, ma pensa che il rapporto con la morte sia differente tra intervistatore e intervistato. Quest'ultimo, spesso più anziano dell'intervistatore, sa che la morte è relativamente vicina e in certo qual modo lo riconosce accettando l'intervista. Egli è soddisfatto di poter lasciare una eredità culturale attraverso l'intervista in quanto, grazie ad essa, la sua esperienza non andrà completamente perduta. La situazione dell'intervistatore è meno chiara. L'inchiesta gli ricorda la sua condizione mortale e non conosce 'né il giorno né l'ora', rendendo l'incertezza ancora più angosciante della certezza. Michel Papy afferma: «ogni storico vuole trionfare sulla morte, è evidente». Si riscontra nella volontà di fare storia, di far rivivere il passato, un rifiuto personale di morire. Questo è valido per il singolo individuo, ma ancor di più per l'intera società, che da qualche anno aumenta le registrazioni. «Philippe Ariès ha mostrato come la nostra epoca abbia cercato invano di eliminare la morte» afferma Joutard, chiedendosi se, nel momento in cui la morte risorge nuovamente al nostro orizzonte, l'inchiesta orale non sia una sorta di esorcismo, un nuovo culto dei morti, il prezzo pagato per continuare a vivere. Queste affermazioni mi hanno colpito, causandomi un esame di coscienza, come ricercatore, e spingendomi a chiedermi se ciò fosse vero anche per me e per questo lavoro. Riguardo agli intervistati, posso affermare che da un paio di essi ho percepito che l'intervista aveva fatto assumere, nei loro confronti, una migliore considerazione da parte dei congiunti, figli e nipoti.

Durante una delle interviste, svolta presso l'abitazione dell'intervistato, alla presenza della moglie, ad un certo punto sopraggiunse il figlio, di ritorno dal lavoro. Egli si unì all'iniziativa, distrattamente, poi rimase un po' in ascolto, mostrando interesse ed intervenendo nella conversazione con temi connessi a fatti attuali riferiti alla scuola di Villa Cadè, che non erano propriamente inerenti l'intervista, ma valorizzavano il ruolo del padre che gli stava fornendo la possibilità di trattare aspetti, come l'uso,

oggi, della palestra della scuola anche da parte della cittadinanza che, evidentemente, rivestivano molto interesse da parte sua.

Nel corso di un'altra intervista, la mia interlocutrice mi riferiva che desiderava conservare la traccia di domande che stavamo utilizzando da mostrare ai nipoti, che di pomeriggio svolgevano i compiti dalla nonna, poiché anche essi le avevano posto domande, sul tema dei mestieri antichi, per una ricerca svolta in classe. Ci teneva a informare i nipoti rispetto al tipo di intervista di cui era stata protagonista: il nuovo ruolo di testimone aumentava la sua importanza ai loro occhi. Inoltre, dalle sue parole traspariva la soddisfazione di poter essere stata utile affinché certe esperienze non fossero disperse. Dagli atteggiamenti e dalle parole di tutti gli intervistati posso affermare di aver colto il piacere di essere protagonisti del proprio racconto e l'appagamento di poter lasciare in eredità culturale ai posteri le proprie esperienze e vissuti.

Come ricercatore, non ho attribuito consapevolmente il mio desiderio di fare ricerca attraverso le fonti orali ad un modo per esorcizzare la morte ma, riflettendoci, concordo sul fatto che costituisca un mezzo per lasciare una, seppur minima, traccia culturale e, soprattutto, per consentire alle memorie di attraversare il tempo, fissando in modo indelebile fatti, valori, vissuti.

## 8. Conclusioni. *Le fonti orali: elemento fondamentale di ricerca sul campo*

Le fonti orali, di utilizzo recente grazie all'avvento delle nuove tecnologie elettroniche ed informatiche, costituiscono una fonte di tipo relazionale e comprendono interviste o testimonianze.

La storia orale, nel significato di ricostruzione storiografica basata anche su questo tipo di fonti, costituisce una metodologia di ricerca, che valorizza aspetti quali il vissuto personale, la soggettività, la dialogicità, la memoria.

L'intervista costituisce uno strumento a disposizione dell'intervistato per riflettere sulle proprie esperienze, nella ricerca di un senso ai propri vissuti e nel tentativo di attribuirvi significato.

Le testimonianze si affiancano alla documentazione 'coeva', ridisegnando i confini tra pubblico e privato, tra Storia e storie, recando traccia della soggettività dei produttori.

La storia orale mette in discussione la posizione privilegiata assegnata in passato alla storia scientifica, strutturale e statistica e, col 'ritorno al

racconto' di Lawrence Stone, viene valorizzato l'elemento narrativo della storia, di descrizione piuttosto che di analisi, tornando a considerare gli avvenimenti, l'individuale, lo specifico ed allontanandosi dagli indirizzi precedenti basati sullo studio di strutture, del collettivo e dell'analisi statistica. Uno tra i più recenti e significativi cambiamenti nei contenuti della storia è, infatti, il diffondersi dell'interesse per i sentimenti, le emozioni, i modelli comportamentali e gli stati d'animo.

Il contesto spazio-temporale a cui si riferiscono le testimonianze raccolte in questo studio è una frazione del Reggiano, Villa Cadè e, in particolare, la locale scuola elementare, a cavallo degli anni Cinquanta.

L'istituzione scolastica di Villa Cadè, nell'attuale assetto, è una realtà abbastanza recente. L'edificio scolastico è sorto nell'immediato secondo dopoguerra, durante l'opera di ricostruzione post bellica, in applicazione del dettato costituzionale che prevede istituzione di scuole statali per tutti gli ordine e gradi.

La struttura sarà nel tempo sottoposta a manutenzioni ed ampliamenti, anche sulla base dell'espansione demografica in questa zona del forese e della trasformazione dell'economia locale, delineata nel prossimo capitolo, caratterizzata dal progressivo abbandono delle campagne e dal massiccio travaso di manodopera dalla terra alle fabbriche, con conseguente aumento della popolazione scolastica.

Come vedremo, il periodo preso in esame sarà caratterizzato da importanti trasformazioni dovute a maggiori disponibilità di mezzi e la ripresa dell'economia contribuirà a creare all'interno delle famiglie un clima di maggiore fiducia nel futuro.

## Capitolo 2

# Il luogo e il tempo della ricerca: Villa Cadè, frazione di Reggio Emilia, negli anni Cinquanta

### 1. *L'Italia nel secondo dopoguerra*

#### 1.1 La panoramica nazionale

Al termine della seconda guerra mondiale, l'Italia era un paese provato da cinque anni di partecipazione al conflitto. In molte città, che portavano i segni dei bombardamenti aerei, centinaia di migliaia di italiani erano rimasti senza casa, soffrendo anche la carenza di generi di prima necessità. Le attività rimaste in piedi erano poche; si viveva una situazione generale di miseria, vi era un elevato tasso di disoccupazione e grande era il senso di una specie di sfascio complessivo della società colpita dalla guerra. Nelle campagne coesistevano due situazioni contrapposte che vedevano contadini e mezzadri in grado di poter contare sul necessario per vivere, mentre i braccianti erano spesso ridotti in miseria.

Il primo gennaio 1948 entrò in vigore la Costituzione repubblicana, ma alcune disposizioni previste dalla Carta ebbero effetto vari anni dopo. La Corte Costituzionale, incaricata di vigilare sulla costituzionalità delle leggi, è entrata in funzione nel 1956.

A metà degli anni '50 l'Italia era ancora, per diversi aspetti, un paese sottosviluppato. L'industria aveva fatto alcuni progressi nei settori dell'acciaio, dell'automobile, dell'energia elettrica e delle fibre artificiali, ma si trattava di realtà prevalentemente situate nel territorio nord-occidentale del Paese e costituivano un peso relativo nell'ambito della complessiva economia nazionale.

L'agricoltura continuava ad essere il settore prevalente di occupazione; i dati del censimento del 1951 evidenziano il 42,2 per cento di occupati nella categoria 'agricoltura, caccia e pesca' ma, ad esclusione delle aziende agricole della Pianura Padana, tale settore, per l'arretratezza strutturale delle restanti regioni, riportava tassi di crescita inferiori a quelli della Grecia o dei territori della *ex* Jugoslavia.

In questi anni, come vedremo nel capitolo quarto, cominciò a declinare la consuetudine mezzadrile; i giovani contadini erano sempre meno

disposti a seguire le orme dei genitori e a sottostare, anche in età adulta, ai limiti e alle tradizioni della famiglia patriarcale.

Nel 1954 terminò l'opera di ricostruzione del paese e si diffuse la preoccupazione che la vita economica, priva di stimoli, entrasse in una fase di ristagno.

L'economia italiana, invece, risentì gli influssi della favorevole congiuntura internazionale ed entrò in una fase di crescita travolgente, dando inizio a quello che è stato chiamato il 'miracolo economico'.

La maggioranza degli studiosi concorda nel ricomprendere questo periodo tra il 1958 e il 1963, ma già dal 1955 iniziano i segnali del cambiamento che proseguiranno fino alla fine degli anni Sessanta; il reddito pro-capite, infatti, tra il 1950 ed il 1970 si è quasi triplicato.

Si è trattato di un boom industriale, è meglio conosciuto però come 'boom economico', basato principalmente sulla motorizzazione di massa, grazie al fortissimo stimolo alla fabbricazione di automobili, ma anche alla nascita di nuove fabbriche nei settori degli elettrodomestici, dei mobili, delle scarpe, dell'abbigliamento.

Le ragioni per le quali l'Italia svolse un ruolo da protagonista in questo periodo di espansione sono da ricondurre a diversi aspetti, tra cui la fine del protezionismo e l'apertura dei mercati, favorita dalla nascita del Mercato Comune; le agevolazioni concesse all'agricoltura e all'edilizia che, nel caso di queste ultime, diedero il via alle grandi opere di infrastrutture che favorirono gli scambi interni e l'occupazione; la disponibilità di nuove fonti di energia e la trasformazione dell'industria dell'acciaio. Nell'ambito delle materie prime, fu possibile ridurre i costi importando combustibili liquidi a basso prezzo ed usufruire dei giacimenti di metano e di idrocarburi rinvenuti nella Pianura Padana. Inoltre, non meno importante, a seguito degli alti livelli di disoccupazione negli anni '50 a cui corrisposero, per effetto della legge della domanda e dell'offerta, bassi livelli dei salari, le aziende poterono mostrarsi molto competitive sul mercato internazionale.

Nella storia dell'Italia il 'miracolo economico' ha significato molto di più di un aumento improvviso dello sviluppo economico, sebbene ci abbia consentito di diventare un paese industriale, o un miglioramento del tenore di vita. Il fenomeno dell'emigrazione, fortissimo in quel periodo, ha visto centinaia di migliaia di italiani lasciare i luoghi d'origine, dove le famiglie avevano vissuto per generazioni, per cercare nuova vita nelle città industrializzate. L'emigrazione più massiccia ebbe luogo tra il 1955 e il 1963 e, fino al 1971, 9.140.000 italiani furono coinvolti in migrazioni

interregionali. L'aspetto dominante risiedette nel massiccio esodo dalle campagne in ogni zona del Paese. L'emigrazione dal Sud era principalmente diretta al cuore industriale del Centro Europa e verso le grandi città dell'Italia settentrionale.

Questo scenario nazionale risulta anche dalle percezioni e dalle testimonianze degli intervistati a livello locale. Si riporta l'esperienza riferita da uno degli intervistati di questa ricerca che ricorda nitidamente i primi compagni di classe provenienti da altre regioni italiane, le cui famiglie avevano deciso di spostarsi al Nord alla ricerca di un lavoro. Coloro che si trasferivano dal Mezzogiorno non erano inizialmente diretti alle industrie metalmeccaniche delle grandi città del Nord, ma spesso facevano ingresso nel mercato del lavoro nel settore edile o, come nell'esempio che ci riporta G.S., nell'agricoltura, come braccianti:

...Mi ricordo anche che allora dovevano venire a scuola con noi i primi bambini meridionali [...] Mi ricordo che i primi sono stati i M. e venivano da Foggia. Venivano con le famiglie ad abitare qua perché dopo facevano, non so, il lavoro nei campi...

Lo sviluppo dell'economia ha causato profonde modificazioni nella società che, come espresso precedentemente, ha perso i caratteri contadini e patriarcali, fenomeno che riscontriamo nelle parole di un intervistato che riferisce della decisione dei genitori di lasciare il lavoro nei campi e di trasferirsi in città:

...Con i miei genitori ci siamo separati dalla famiglia, diciamo, patriarcale, poli... [polinucleare, ndr] e siamo venuti a Reggio...

Dalle interviste emergono macchie di conferme dell'affresco della situazione nazionale dipinto con l'analisi della letteratura. Anche nel territorio reggiano si assiste allo spopolamento delle campagne verso il circuito industriale cittadino, al progressivo miglioramento delle condizioni economiche degli abitanti che richiama una trasformazione degli stili di vita sempre più orientati alla ricerca dell'agiatezza, soprattutto nelle giovani generazioni.

## 1.2 La realtà reggiana

Reggio Emilia era nell'elenco ministeriale dei comuni più gravemente danneggiati dalla seconda guerra mondiale. I problemi emergenti erano

la mancanza di energia elettrica, di materie prime, distruzione di fabbriche, necessità di ricostruzione di case distrutte e di disponibilità di alloggi per le famiglie sfollate, di dare lavoro a coloro che tornavano dai campi di concentramento tedeschi o dai luoghi di battaglia, disoccupazione, diminuzione del bestiame e di cereali, generi di largo consumo alimentare rigidamente razionati.

Subito dopo la liberazione si attivò la rinascita delle cooperative e la presa in carico del problema delle Officine Meccaniche Italiane (note come 'Reggiane') duramente colpite e praticamente distrutte.

La continua interconnessione tra diversi settori produttivi è una delle caratteristiche dell'economia reggiana: agricoltura, industria, commercio, artigianato e servizi hanno sempre agito in stretti vincoli di collaborazione. Ad esclusione delle Reggiane nell'immediato dopoguerra, lo sviluppo industriale è stato caratterizzato da imprese di dimensioni medie e piccole.

Un'altra peculiarità dello sviluppo ed affermazione dell'economia reggiana riguarda il sistema cooperativo, espressione della vocazione sociale e mutualistica della città.

Fino agli anni Sessanta del Novecento l'economia della provincia reggiana si basava principalmente sull'agricoltura e anche le prime realtà industriali erano legate alla meccanica agricola.

Caratteristica del nostro mondo rurale era la forte presenza della piccola proprietà terriera e della mezzadria, sistema di conduzione molto diffuso ed adottato anche dai proprietari di grossi appezzamenti di terreno.

I primi complessi industriali reggiani nascono per produrre macchinari agricoli, come le Reggiane, la Slanzi, la Landini e, in seguito, la Lombardini.

La nascita e lo sviluppo dell'industria costituiscono gli elementi che hanno maggiormente influenzato le trasformazioni urbane e l'organizzazione sociale della città. La città si propaga fuori dalla vecchia cinta delle mura per svilupparsi intorno ai nuovi stabilimenti, che diventano il motore economico di Reggio.

Dai dati pubblicati nel 1958, relativi alle condizioni economiche e sociali della Provincia di Reggio Emilia, emerge che la distribuzione della popolazione residente attiva, costituita dai censiti in età da 10 anni in poi, esercitanti una professione, arte o mestiere, risulta essere:

Agricoltura, caccia e pesca	55,1%
Industria estrattiva e manifatturiera	19,1%

Commercio e servizi vari	9,8%
Pubblica amministrazione	6,3%
Costruzioni ed impianti	6,2%
Trasporti e comunicazione	2,3%
Credito e assicurazione	0,7%
Energia elettrica, gas, acqua	0,5%

In riferimento alle attività artigianali, sorsero scuole di avviamento, tra cui la scuola di taglio e ricamo 'Maramotti Prampolini' (Fig. 1). Fu inizialmente l'istituto femminile più celebre e frequentato della città, pur non rilasciando un titolo di studio riconosciuto. La titolare della scuola era la signora Giulia, madre di Achille Maramotti, fondatore di una nota casa di moda.



Fig. 1. Renzo Vaiani, Scuola di taglio e ricamo 'Maramotti Prampolini', 1942

Una delle intervistate ricorda l'esperienza biennale vissuta presso la citata scuola. Terminata la quinta elementare, decise di non proseguire gli studi e così la madre la iscrisse presso la scuola 'Maramotti Prampolini' che, in precedenza, aveva offerto prospettive di assunzione presso la casa di moda di famiglia:

...mia mamma mi ha mandato alla scuola 'Maramotti' che facevano due anni di scuola e in più ti insegnavano a tagliare e a cucire, ti avviavano ad una professione...

Durante le vicende belliche, dal '40 al '45, soltanto alle Reggiane, nei primi anni di guerra, si produceva freneticamente materiale bellico, fra cui aerei, impiegando fino a 14.000 operai, ma questa elevata concentrazione di manodopera si sarebbe ritrovata sul lastrico negli anni seguenti, generando una situazione di forte conflittualità che sarà caratterizzata da gravi conseguenze.

Le Reggiane, sorte nel 1904, rappresentano una delle più forti identità di Reggio Emilia, sul piano storico, sociale e urbano. La versatile capacità produttiva e la posizione strategica che occupavano le connotarono fin da subito quale rilevante punto di riferimento per l'intero ambito provinciale.

La produzione, che inizialmente era incentrata sul materiale rotabile ferroviario, venne successivamente estesa ad altri tipi di impiantistica, come forni, pastifici. Dopo la riconversione ad uso bellico operata nella Grande Guerra, con produzione di cannoni e ogive per proiettili, l'attività delle Reggiane si rivolse ai velivoli da guerra e, per questo, le Officine furono sottoposte, nel gennaio 1944, a massicci bombardamenti che provocarono la morte di numerose vittime civili e distrussero il 70% gli impianti.

In seguito, l'unico rifugio che garantì almeno la sopravvivenza fu la campagna, pur con forti problematiche dovute all'impossibilità di reperire concimi ed antiparassitari e alla carenza di combustibile che ostacolò il settore caseario. Il grosso complesso delle Reggiane nel '51 venne messo in liquidazione.

È dal 1955 in poi che si verificarono, nell'economia locale, cambiamenti radicali che oggi possiamo chiamare 'rivoluzione industriale'.

Lo sviluppo del reggiano va inquadrato in quello generale dell'Italia del centro-nord che si avvia a diventare un paese industriale, ma qui i dati più appariscenti sono il repentino spopolamento delle campagne e il massiccio travaso di manodopera dalla terra alle fabbriche che sconvolgono tradizioni secolari.

Anche i dati relativi alla popolazione registrano importanti cambiamenti. Il censimento del 1951 ha segnato notevoli modifiche rispetto ai dati raccolti nel 1936, per effetto della diminuzione delle nascite e dei quozienti di mortalità.

I ragazzi fino a 14 anni sono 82.442 nel 1951 contro i 113.382 del censimento del 1936. La composizione media familiare, nel 1951, risulta diminuita, fenomeno questo da attribuire alla tendenza al frazionamento dei nuclei familiari; si riscontra che nel 1936 il numero delle famiglie era di 74.551 con una media di 5,03 componenti per famiglia, mentre nel 1951 il numero dei nuclei familiari è di 91.305 con una media di 4,27 componenti.

In relazione al fenomeno dell'analfabetismo, si rileva una sensibile diminuzione rispetto al censimento di vent'anni prima, poiché erano censiti 37.626 analfabeti (11,64%), mentre nel 1951 la rilevazione si ridusse a 22.144, pari al 6,15% rispetto alla popolazione di età superiore ai 6 anni. Si riscontra, per questo fenomeno, una maggior diffusione nel sesso femminile: ben 13.705 corrispondono a femmine (61,9%) e n. 8.439 a maschi (38,1%).

Dal punto di vista dell'educazione e dell'istruzione, al termine del XIX secolo, Reggio Emilia presentava dati superiori alla media nazionale rispetto all'analfabetismo, registrando il 62,6% di analfabeti quando la media nazionale era già scesa al 61,9%. Nei primi anni del '900, si assistette ad una opera di rinnovamento educativo da parte del Comune reggiano e della Provincia, con la realizzazione di esperienze scolastiche in collaborazione tra gli enti locali, l'intera collettività reggiana, organi di stampa e società mutualistiche.

Fin dal periodo giolittiano ci si preoccupò di dare sostegno ai bisogni della popolazione per quanto concerne l'assistenza infantile, soprattutto a beneficio dei distretti rurali. Il primo asilo decentrato, istituito nei primi anni del Novecento, fu proprio quello tra Gaida e Cadè e, dal 1917, fu presa la decisione di istituire altri asili presso le Ville, collocandoli, come il precedente, all'interno delle esistenti scuole elementari.

Reggio Emilia da anni si distingue per la qualità e l'innovazione delle proposte educative delle proprie scuole.

### 1.3 Uno sguardo a Villa Cadè

Villa Cadè è una frazione del Comune di Reggio Emilia situata a circa 10 km ad ovest del capoluogo, tra le frazioni di Gaida e Cella. La villa è situata sulla strada statale 9 'Via Emilia', sulla tratta che collega Reggio a Sant'Ilario d'Enza e Parma.

In siti indeterminati della località si sono rinvenuti un manufatto di tipo musteriano ed un pugnale in bronzo della tarda età del bronzo.

Ricerche hanno appurato che anche Villa Cadè rientra nell'opera di centuriazione da parte dei Romani che, intorno al secondo secolo a.C., dopo l'opera di bonifica della Pianura Padana, divisero tutta la campagna con strade perpendicolari, assegnandone gli appezzamenti ai centurioni congedati. Si ignora la denominazione e la consistenza dell'abitato in epoca romana, ma alcuni studiosi hanno scritto che almeno in un certo tempo la zona dipendesse dal *Municipium di Tannetum*, la cui giurisdizione si ritiene che arrivasse fino al torrente Crostolo.

Durante l'età medievale, i monaci benedettini parmensi eressero nella zona un ospizio per i pellegrini che fu chiamato, come altri, *Casa Dei* (Casa di Dio), nome abbreviato nella scrittura e quindi nella parlata in 'Cadè'.

Finché l'attività predominante della popolazione era legata all'agricoltura, c'era lavoro per affittuari agricoli, mezzadri e salariati, seppure con scarso reddito. Per la sua posizione topografica e per aver conservato una sia pur limitata autonomia a sviluppare attività di tipo artigianale, commerciale e di servizi vari, Cadè poté considerarsi, fino alla metà del XX secolo, il fulcro delle vicine frazioni. Il paese contava orgogliosamente all'interno dei propri confini la Stazione ferroviaria, la caserma dei Carabinieri, la Chiesa parrocchiale, il Cinema invernale ed estivo e l'Asilo parrocchiale, come ricorda e ci narra con forte senso di appartenenza un testimone:

...Cadè era un paese che si sentiva un po' il centro di quella zona. Nel senso che aveva la caserma dei Carabinieri, la stazione ferroviaria, il cinema, aveva tante cose che i due paesi vicini soprattutto Gaida e Cella non avevano. Quindi noi ci sentivamo un po' una specie di piccola capitale, però la scuola non ce l'avevamo...

Negli anni della ricostruzione del secondo dopoguerra, Villa Cadè perdette molto della propria autonomia e dotazione di servizi che fino a quegli anni l'avevano caratterizzata e favorita: comprendeva un territorio difficilmente alienabile, perché appartenente a tre grosse proprietà, pertanto l'Amministrazione comunale destinò Cadè e Gaida a zone prevalentemente agricole e favorì l'industrializzazione di altre Ville del Comune, ignorando gli impianti esistenti.

Alcuni dei servizi e delle infrastrutture che l'avevano distinta ed elevata rispetto alle Ville vicine, e che costituivano motivo d'orgoglio per gli abitanti, sono stati progressivamente dismessi, come la stazione dei cara-

binieri, la stazione ferroviaria, l'asilo parrocchiale. Sono stati mantenuti altri servizi, come l'Ufficio postale, la farmacia e, soprattutto, la scuola elementare.

#### 1.4 L'istituzione scolastica a Villa Cadè

Fino alla costruzione della scuola elementare nella frazione, che avvenne tra il 1947 e il 1948, Villa Cadè era sprovvista di edificio scolastico. «Tra la fine dell'Ottocento e gli inizi del Novecento, la scuola elementare, limitata alla terza classe, era alloggiata in parte nella casa Calvi e in parte nella Casa Pecchini».

Nei primi anni del Novecento, a Reggio Emilia si stava esprimendo una linea politica particolarmente legata ai bisogni elementari della popolazione, non solo di ceto operaio, ma di tutti gli strati sociali. Questa linea conduceva a dare risposta ai bisogni educativi delle persone, all'esigenza palese di fornire strutture educative all'infanzia, per consentire lo sviluppo delle attività economiche, sostenendo le famiglie con servizi opportuni alla popolazione infantile.

In questo periodo, il Comune di Reggio Emilia aveva aperto una scuola elementare a Gaida anche per gli alunni di Cadè che, quotidianamente, dovevano recarsi presso gli spazi scolastici della frazione limitrofa. Nella stessa sede, qualche anno dopo, fu deciso di aprire anche un asilo infantile. L'edificio subì lavori di sistemazione per consentire la separazione degli spazi destinati alla scuola elementare da quelli che sarebbero stati assegnati all'asilo, predisponendo anche due entrate distinte per i bimbi in età scolare e i bimbi più piccoli.

La struttura, posta a metà strada tra Cadè e Gaida, poteva servire gli abitanti delle due frazioni, tra le più popolose dell'ambito comunale.

Alcuni testimoni, che hanno frequentato la scuola elementare in anni a ridosso della costruzione del nuovo edificio di Villa Cadè, ricordano distintamente di aver frequentato due strutture:

...ho frequentato due scuole elementari: la scuola di Cadè ed anche la scuola di Villa Gaida [...] io ho fatto la prima elementare e la quinta elementare nella scuola di Gaida, sempre sulla via Emilia...

...Non ho frequentato la prima e la quinta a Villa Cadè perché la scuola non era ancora costruita mentre io facevo la prima, mentre invece era pronta quando facevo la seconda...

Nel 1946 il Comune di Reggio aveva deliberato la costruzione di una scuola elementare a Villa Cadè, che fu edificata, come abbiamo detto, negli anni 1947 e 1948, durante la fervida opera di ricostruzione di quel periodo. Un intervistato ricorda l'ultimazione dell'edificio e la soddisfazione di poter frequentare la scuola nel proprio paese, aspetto che, per la maggioranza dei bambini, significava anche un tragitto molto più breve da percorrere ogni giorno:

...poi invece, fortunatamente, quando io dovevo frequentare la seconda elementare è finita la costruzione della scuola nuova elementare di Cadè e io la seconda l'ho fatta nella scuola di Cadè...

La nuova struttura contava quattro aule aperte alla frequenza scolastica e pertanto, nei primi anni, una delle cinque classi era trasferita a Gaida, come ci conferma anche un altro intervistato, che sottolinea la maggiore distanza dalla scuola e il disagio negli spostamenti, che si verificava soprattutto col maltempo e durante le rigidità dell'inverno, in considerazione del fatto che i bambini raggiungevano la scuola a piedi o, in casi eccezionali, trasportati in bicicletta da un familiare:

...Però poi siam dovuti tornare... una classe intera... siamo dovuti tornare in quinta a Gaida perché non c'erano abbastanza aule [in quella di Cadè] e quindi diventava abbastanza lunga la strada da fare; peraltro mi ricordo che andavamo da soli, cosa impensabile oggi, perché oggi c'è un traffico spaventoso; soltanto d'inverno, qualche volta, quanto c'era una tempesta di neve mi veniva a prendere o il papà o uno zio... che mi metteva a volte il tabarro, mi ricordo, quando ero in prima, per riportarmi a casa da Gaida, c'erano circa 2 km...

L'edificio scolastico di Villa Cadè è stato progettato e seguito dall'architetto Prospero Sorgato, insegnante, progettista e titolare dell'Ufficio tecnico del Comune di Reggio Emilia dai primi anni Venti fino alla soglia degli anni Cinquanta. È stato per lungo tempo ingegnere capo del Comune di Reggio Emilia, progettando e realizzando numerose opere pubbliche, quali scuole, edifici per la residenza e altri servizi di pubblico interesse.

La scuola è stata edificata su di un lotto di terreno situato ai margini delle vaste proprietà di un abitante della frazione; G.P. ricorda che si trattò di una donazione da parte del proprietario al Comune:

...la scuola è stata costruita dal Comune su un lotto di terreno donato al Comune da questo signore di nome R.

La scuola elementare di Villa Cadè in una immagine tratta dall'archivio di Prospero Sorgato (Fig. 2).



Fig. 2. Scuole elementari, Villa Cadè (RE), 1947-1948

Successivamente venne adibito ad aula scolastica uno degli spazi del seminterrato, che comprendeva anche i locali abitati dalla bidella; l'aula ricavata nel seminterrato veniva utilizzata da una delle classi a turnazione annuale, consentendo, in tal modo, la frequenza presso l'edificio di tutte e cinque le classi. In questa aula si svolgeva saltuariamente anche attività di palestra, come ricorda uno degli intervistati:

...La mia classe era quella in cantina, si diceva in cantina perché era usata anche da 'palestra', ogni tanto, ed era proprio nel seminterrato. Ogni tanto ci spostavano di classe per dare tempo agli altri di fare un po' di ginnastica...<sup>1</sup>

L'edificio scolastico si presentava austero ed essenziale. Sorprende che fossero state previste, all'atto dell'edificazione, solo quattro aule delle cinque, come dotazione minima, che invece sarebbero state necessarie per ospitare le cinque classi dell'istruzione elementare. Come abbiamo visto,

<sup>1</sup> Si veda Allegato 3. Intervista n. 3 a G.S., p. 000 del presente lavoro.

si pose correzione al problema con l'attribuzione al rango di aula anche di uno spazio del seminterrato. Questa aula, però, riceveva scarsa luce naturale, poiché era dotata solamente di bassi finestrini posti nella parte alta delle pareti. Per evitare il rischio di recare danni alla vista in soggetti in crescita, si optò per assegnarvi una classe a rotazione annuale, di solito la seconda.

## 2. *Gli anni '50: un periodo di trasformazioni*

Gli argomenti trattati dai testimoni riflettono la loro collocazione temporale. Si coglie infatti la differenza tra l'esposizione dei temi da parte degli alunni negli anni dell'immediato secondo dopoguerra dai bambini che hanno frequentato la scuola nella seconda metà degli anni '50, in cui si percepiscono maggiori disponibilità di risorse, grazie alla ripresa dell'economia, e un clima di maggiore fiducia nel futuro anche all'interno delle famiglie.

Per quanto riguarda la disponibilità di mezzi didattici di nuova generazione, come il sistema di proiezione di pellicole, diversi intervistati, soprattutto fra coloro che avevano frequentato la scuola di Cadè nei primi anni dalla sua apertura, avevano dichiarato di non ricordare la visione di filmati a scuola e, secondo qualcuno di essi, questo era dovuto al fatto che certe innovazioni, nella loro scuola, non erano ancora arrivate:

...Assolutamente no! Ma neanche delle filmine, delle diapositive, c'era una certa povertà di mezzi didattici...<sup>2</sup>

...No, assolutamente! Non c'era neanche [il proiettore]...<sup>3</sup>

...No, non ricordo proprio... Secondo me, non si sapeva neanche a modo che cos'erano le pellicole...<sup>4</sup>

...Direi di no, non mi pare, però non ricordo espressamente ..., forse non c'erano gli strumenti...<sup>5</sup>

...No, non ricordo, non c'erano ancora...<sup>6</sup>

<sup>2</sup> Si veda Allegato 6. Intervista n. 6 a B.B., p. 000 del presente lavoro.

<sup>3</sup> Si veda Allegato 10. Interviste n. 10 e n. 11 a G.P. e R.P., p. 000 del presente lavoro.

<sup>4</sup> Si veda Allegato 1. Intervista n. 1 a L.M., p. 000 del presente lavoro.

<sup>5</sup> Si veda Allegato 5. Intervista n. 5 a M.F., p. 000 del presente lavoro.

<sup>6</sup> Si veda Allegato 8. Intervista n. 8 a N.F., p. 000 del presente lavoro.

...Sai, erano cinque anni che era finita la guerra... le innovazioni ancora non c'erano...<sup>7</sup>

Rispetto al tema delle innovazioni tecnologiche, A.M. riferisce di un importante avvenimento storico dell'epoca: l'annessione di Trieste all'Italia avvenuta nel 1954. L'insegnante e l'intera classe si erano recati, dietro espresso invito, presso la famiglia di uno dei compagni che era in possesso del televisore, una delle poche famiglie del paese, forse l'unica in quel frangente, per assistere alla diretta televisiva dell'evento. L'intervistato lo ricorda ancora con molto piacere, per l'interesse che provò nei confronti di quella esperienza:

...Infatti per noi è stato un avvenimento quando siamo andati a vedere l'annessione di Trieste all'Italia. Sapendo di questo avvenimento, che è stata una delle prime dirette televisive, se non la prima, l'unico probabilmente che aveva il televisore era C. e quindi ci avevano invitato a casa loro per farci vedere questo evento. Questa è stata una bella esperienza. Il televisore aveva uno schermo piccolo... riuscire a vedere in diretta nella televisione quello che succedeva a tanti chilometri era stata un'esperienza nuova; anche perché un'altra televisione dopo l'ho vista dai M. [famiglia titolare di Azienda produttrice di vini, vicini di casa, che frequentava, essendo amico dei figli, ndr], ma non nelle case di tutti. I C. avevano comprato la televisione appena uscita, mentre i M. qualche anno dopo...<sup>8</sup>

A distanza di qualche anno, pur non in grado di richiamare alla memoria i contenuti a cui avevano assistito, alcuni tra gli intervistati ricordavano nettamente il rumore tipico del proiettore o gli spostamenti dell'apparecchio da una classe all'altra ad opera delle insegnanti e potevano così affermare di aver assistito a proiezioni a scuola:

...Sì, secondo me sì, qualcosa ricordo, però adesso non ricordo che cosa. Ricordo che dietro di noi si sentiva che girava il nastro...<sup>9</sup>

...Sì, qualcosa si proiettava ma cosa si proiettasse non me lo ricordo. A scuola c'era il proiettore e le maestre lo portavano di volta in volta nelle varie classi...<sup>10</sup>

<sup>7</sup> Si veda Allegato 4. Intervista n. 4 a A.M., p. 000 del presente lavoro.

<sup>8</sup> *Ibidem.*

<sup>9</sup> Si veda Allegato 7. Intervista n. 7 a C.T., p. 000 del presente lavoro.

<sup>10</sup> Si veda Allegato 3. Intervista n. 3 a G.S., p. 000 del presente lavoro.

Alcuni sottolineavano il fatto che, nel 1953, il lavoro si trovasse, anche se non molto remunerato.

La maggior parte degli intervistati era consapevole delle problematiche condizioni economiche in cui versavano diverse famiglie della frazione, soprattutto negli anni precedenti. A volte i genitori si vedevano costretti a tenere a casa da scuola i propri figli poiché non potevano fare a meno di ulteriori braccia da lavoro, ma le prolungate assenze scolastiche mettevano a serio rischio la promozione e infatti non era inusuale trovarsi in classe compagni di un anno o due più grandi, come ricordano alcuni testimoni:

...Io e lui siamo del '42, siamo andati a scuola in quinta con dei ragazzi del '40, non solo del '41. [...] c'era anche la miseria e praticamente la gente teneva a casa, aveva altri problemi. [...] noi eravamo già negli anni '53, già si cominciava a lavorare. Il lavoro c'era. Si prendeva poco, ma il lavoro c'era...<sup>11</sup>

A distanza di qualche anno, la ripresa economica e le modificazioni del mondo del lavoro che si stava sempre più orientando al settore industriale e artigianale, l'abbandono delle attività rurali da parte di alcuni nuclei famigliari, che decidevano di separarsi dalla famiglia patriarcale e di intraprendere diversi percorsi lavorativi e, per questo, potevano ritardare l'entrata dei figli nel circuito lavorativo famigliare, orientarono le decisioni delle famiglie nei confronti dell'istruzione in modo diverso rispetto al passato.

Le famiglie, che nel frattempo avevano raggiunto maggiori sicurezze economiche, nell'intento di consentire ai propri figli di essere più competitivi nella ricerca all'esterno di un posto di lavoro, li spingevano a continuare gli studi dopo la quinta elementare, come ci conferma uno degli intervistati, che ricorda l'opera di persuasione dei genitori affinché egli continuasse gli studi almeno fino a completare il triennio delle medie o dell'avviamento professionale:

...Specialmente i maschi avevano il dovere di continuare gli studi, in quel periodo lì. Perché ci sono stati gli anni prima di noi dove *andéven têt a lavorèr* [andavano tutti a lavorare], perché, una volta finita la quinta avevi già qualcosa in mano. Poi dopo è stato quel periodo dove ci voleva qualcosa in più perché poi c'era da cercare il lavoro, perché non tutti stavano a lavorare in casa... allora ti dicevano 'adesso intanto vai a fare le professionali o le medie'...<sup>12</sup>

<sup>11</sup> Si veda Allegato 10. Interviste n. 10 e n. 11 a G.P. e R.P., p. 000 del presente lavoro.

<sup>12</sup> Si veda Allegato 9. Intervista n. 9 a E.P., p. 000 del presente lavoro.

Le interviste riportano ciò che i singoli testimoni ricordano rispetto alle trasformazioni della società, delle infrastrutture e degli stili di vita. In molte di queste si percepisce ancora una staticità di modi di vita. I cambiamenti erano in corso, ma non tutti li avevano percepiti o vissuti. Dalle scelte operate, tuttavia si coglie l'urgenza di afferrare le opportunità, sia per quanto riguarda la consapevolezza della disponibilità di migliorie in campo tecnologico o materiale, sia per quanto riguarda la possibilità di raggiungere un più elevato *status* sociale o maggiori disponibilità finanziarie che, spesso, nel contesto rurale degli abitanti di Villa Cadè, potevano significare l'affrancamento dal lavoro nei campi, che i soggetti attuavano scegliendo di continuare gli studi, o lasciando la scuola e rivolgendo la ricerca di un lavoro nell'industria o nell'artigianato, nel tentativo di raggiungere più velocemente una autonomia economica e liberarsi da vincoli famigliari opprimenti.

### 3. Conclusioni: sviluppo di un contesto dalla forte identità

Il territorio reggiano e, nello specifico Villa Cadè, mostra una orgogliosa intraprendenza sia nel periodo a prevalente economia rurale che durante lo sviluppo artigianale ed industriale.

Dalle interviste si coglie un forte senso di appartenenza al contesto territoriale, che all'epoca si mostrava predominante rispetto alle Ville vicine.

Risollevatasi economicamente dopo la tragedia del secondo conflitto mondiale grazie alla piccola e media imprenditoria e alle forme di conduzione aziendale di tipo cooperativo, Reggio Emilia, con le sue istituzioni, favorì con slancio lo sviluppo dell'industria, i cui elementi hanno influenzato alcune trasformazioni urbane e l'organizzazione sociale della città conservatesi fino ad oggi, parte di un fenomeno generale di un Paese che si avvia ad assumere connotazione industriale.

La continua interconnessione tra diversi ambiti produttivi permane tuttavia una delle caratteristiche dell'economia reggiana, che vede agire in collaborazione i settori primario, secondario e terziario.

Forte attenzione veniva inoltre posta allo sviluppo e sostegno delle attività educative e di diffusione della cultura verso tutti gli strati della popolazione.

La finalità del presente progetto di ricerca, delineato nelle successive pagine negli elementi e nelle fasi che lo compongono, è indagare le esperienze scolastiche di dodici persone che hanno frequentato la scuola ele-

mentare della frazione di Villa Cadè negli anni dal 1948 al 1958, con l'intento di sostenere l'importanza delle fonti orali nella ricostruzione degli avvenimenti, nell'indagine dei comportamenti, nella comprensione dei vissuti, nella analisi delle motivazioni, attraverso il confronto con la letteratura e l'interpretazione ai dati da parte del ricercatore, includendovi l'arricchimento derivante dall'approccio empatico creato ed alimentato dagli interlocutori.

Gli intervistati hanno fornito una descrizione degli avvenimenti, delle esperienze e dei vissuti che, intrecciati alla letteratura, hanno consentito di estrapolare un quadro complessivo di un periodo in trasformazione, non privo di difficoltà di tipo economico e sociale.

Ripercorrendo questa esperienza di ricerca, ho condiviso l'essenza della metafora di Laura Mariani secondo cui la raccolta di una storia di vita comporta l'allestimento di un teatro che prevede una separazione operata non da un sipario, ma dal registratore e in cui

due attori sono di fronte con diversi ruoli per una recita speciale: una vita concentrata in poche ore, in un tempo artificiale, per una spettatrice d'elezione, che permette al teatro mentale della memoria di materializzarsi su una scena reale.<sup>13</sup>

Anch'io, come ricercatore, ho vissuto questo teatro, in un modo che oggi giudico inconsapevole: di volta in volta, ad ogni incontro, io ed il mio interlocutore abbiamo allestito la scena, senza copione né prove, sistemandoci negli ambienti in modo separato, spesso frontale, divisi dal proprio ruolo e da un registratore, ma vicini nell'unità di intenti, disponibili ad aprire il dialogo, incrociare gli sguardi, allacciare una relazione, lasciar fluire l'empatia che si creava tra di noi per consentire ai ricordi di concretizzarsi in un tempo presente e poter essere vissuti da entrambi.

<sup>13</sup> L. Mariani, *Risorse e traumi nei linguaggi della memoria. Scritture e re-citazione* in D. Gagliani *et al.* (a cura di), *Donne Guerra Politica. Esperienze e memorie della Resistenza*, Bologna, Clueb, 2000, p. 68.

*Appendice al Capitolo 2.*

*La struttura scolastica di Villa Cadè ai giorni nostri*

Per diversi anni, l'edificio scolastico di Villa Cadè non subì rilevanti modifiche. Furono attuati, invece, importanti interventi agli accessi. Si procedette a coprire il canale San Giacomo, che scorre davanti alla scuola, dando origine ad una zona di parcheggio per auto. Questa opera ha conferito maggiore sicurezza alla circolazione di veicoli e pedoni in un tratto di Via Emilia che corre stretta in mezzo alle case, in considerazione anche dell'aumentato traffico automobilistico su questa arteria negli ultimi decenni. All'ingresso originario all'area scolastica, rappresentato dal grande cancello che si apre direttamente sulla Statale, è stato aggiunto un secondo ingresso costituito da un cancello situato nel lato ovest del cortile e che, da quel momento in poi, per ragioni di sicurezza, è stato utilizzato quale ingresso principale all'edificio.

L'8 gennaio 2009 i bambini della classe 5<sup>a</sup> A della scuola elementare di Cadè scrissero all'allora Sindaco di Reggio Emilia, dr. Graziano Delrio, attualmente Ministro alle Infrastrutture, per ricordare l'impegno preso durante la festa di fine del precedente anno scolastico, di ampliare l'edificio scolastico e di costruire una palestra. L'allegato 12 a p. 000 riporta l'estratto della Gazzetta di Cadè, redatta dalla Classe 5<sup>a</sup> A della scuola elementare P. Valeriani nell'anno 2009, relativo alla richiesta avanzata dagli alunni della scuola.

La frazione, in quegli anni, era stata oggetto di espansione edilizia e nuove famiglie avevano deciso di stabilirvisi. L'edificio scolastico soffriva da tempo l'aumentato numero di alunni; inoltre mancava uno spazio idoneo da adibire a palestra.

Alla richiesta seguì la risposta del Sindaco in data 29 gennaio 2009, contenente precisi impegni e scadenze (si veda Allegato 13 a p. 000), che furono mantenuti ed il 12 dicembre 2010 il Sindaco Delrio e l'assessore Iuna Sassi inaugurarono le aule nuove e la palestra della scuola<sup>14</sup>.

Così si presenta, oggi, la scuola elementare di Cadè.

<sup>14</sup> <http://gazzettadireggio.gelocal.it/reggio/cronaca/2010/12/12/news/aule-nuove-e-una-palestra-alle-elementari-di-villa-cade-1.461950> (ultima consultazione 25 marzo 2015).



Fig. 3. Scuola elementare di Cadè (vista fronte)



Fig. 4. Scuola elementare di Cadè - particolare dell'ala nuova<sup>15</sup>

La scuola elementare di Cadè accoglie anche i bambini della vicina Villa Gaida, a conferma della costituzione, con la frazione vicina, oggi, di un unico agglomerato urbano. A Gaida, invece, è funzionante la scuola dell'infanzia, per la quale nel 2012 sono stati festeggiati i 100 anni dall'apertura.

<sup>15</sup> <http://www.24emilia.com/Sezione.jsp?titolo=Villa+Cad%25E8%252C+consegna+ti+i+nuovi+spazi+alla+comunit%25E0&idSezione=20329> (ultima consultazione 25 marzo 2015).

## Capitolo 3

# Un progetto di ricerca storica basato sulle fonti orali

### 1. *Finalità della ricerca*

La finalità di questo studio è indagare esperienze scolastiche, attraverso interviste, per raccogliere ed interpretare informazioni, convinzioni, percezioni e motivazioni.

Ciò che questo lavoro vuole sostenere è l'importanza delle fonti orali nella ricostruzione degli avvenimenti, nell'indagine dei comportamenti, nella comprensione dei vissuti, nella analisi delle motivazioni, attraverso il confronto con la letteratura e la mia interpretazione ai dati, arricchita dall'approccio empatico che ciascuno degli intervistati ed io siamo riusciti a costruire.

### 2. *Obiettivi della ricerca*

Gli obiettivi della ricerca, attraverso la raccolta, l'analisi, l'interpretazione di dodici testimonianze rese dai primi bambini che hanno frequentato la scuola elementare di Villa Cadè negli anni dal 1948 al 1958, sono di migliorare la conoscenza delle esperienze vissute, di individuarne gli aspetti comuni, di incrementare la comprensione delle dinamiche sottostanti ad esse ed il senso che gli intervistati hanno attribuito alle loro storie.

### 3. *Il disegno della ricerca*

#### 3.1 Definizione della domanda cognitiva

La domanda cognitiva, da cui muove questa ricerca basata sull'impiego di interviste, è così formulata<sup>16</sup>: cosa ricordano e pensano alcuni ex alunni, che hanno frequentato la scuola elementare di Villa Cadè dal

<sup>16</sup> M. Cardano, *Tecniche di ricerca qualitativa*, Roma, Carocci, 2003, pp. 80-81.

1948 al 1958, rispetto alla loro scuola, al gradimento nel frequentarla e al loro vissuto nella prosecuzione o nell'abbandono degli studi al termine della quinta elementare?

### 3.2 Gli intervistati

Per la scelta dei soggetti da intervistare sarebbe auspicabile rivolgersi soprattutto a coloro che non hanno avuto altri canali per esporre le proprie opinioni. Spesso succede di partire da un numero ristretto di persone le quali, a loro volta, forniscono indicazioni per contattare altri potenziali testimoni<sup>1</sup>.

Diverse possono essere le motivazioni alla base della disponibilità delle persone all'intervista: pura cortesia o spirito altruistico, l'intento di lasciare una testimonianza della propria esperienza o di contribuire alla ricostruzione di una determinata storia, il desiderio di trovarsi al centro dell'attenzione o il semplice piacere di raccontarsi. Quest'ultima è una esigenza di ciascuno di noi, per fare ordine dentro di sé e dare senso alla propria esistenza, cui si risponde in differenti modi: con la autoriflessione, attraverso le confidenze con amici o familiari, il confronto con figure professionali come gli psicoterapeuti, scrivendo testi autobiografici o, appunto, attraverso il racconto delle proprie esperienze durante una intervista<sup>2</sup>.

Essendo nata e cresciuta a Villa Cadè, ero consapevole che avrei potuto facilmente raggiungere i potenziali intervistati, ma dovevo con precisione conoscere i nominativi che potevano rientrare nel periodo temporale definito.

Nel corso del mese di settembre 2014 ho richiesto al Dirigente Scolastico dell'Istituto Comprensivo 'J.F. Kennedy' di Reggio Emilia, al quale afferisce il locale plesso, la possibilità di consultare i registri della scuola elementare di Villa Cadè degli anni dal 1948 al 1958 e sono stata autorizzata. Ho proceduto alla trascrizione dei nominativi degli iscritti alle diverse classi.

Ho applicato, condividendola appieno, la tesi di Bruno Bonomo rispetto alla unicità della persona e all'utilità dell'arruolamento di differen-

<sup>1</sup> D. Celetti, E. Novello (a cura di), *La didattica della storia attraverso le fonti orali*, Padova, Centro Studi Ettore Luccini, 2006, p. 21.

<sup>2</sup> B. Bonomo, *Voci della memoria. L'uso delle fonti orali nella ricerca storica*, Roma, Carocci, 2013, p. 90.

ti profili, allo scopo di avvicinarsi il più possibile alla pluralità e complessità degli eventi. Egli infatti asserisce:

movendo dalla considerazione che ciascuna persona è unica prima ancora di essere rappresentativa o, meglio, esemplificativa, di atteggiamenti, comportamenti, mentalità e tendenze di un insieme di individui, si cerca di avvicinarsi alla pluralità dei destini umani e alla complessità della storia raccogliendo quante più storie diverse possibile e facendo in modo che il novero degli intervistati sia composito in termini di età, sesso, collocazione socio-professionale e profilo culturale.<sup>3</sup>

In considerazione del numero di interviste che avevo programmato di effettuare, ho scartato l'utilizzo di procedure di campionamento probabilistico, preferendo quelle di campionamento 'a scelta ragionata' (*theoretical sampling*<sup>4</sup>), che offrono maggiori garanzie di rappresentatività non già dei casi, ma delle variabili. Ho seguito una delle due modalità previste da questa procedura, ossia la definizione del campione prima della conduzione delle interviste: in questo caso la domanda cognitiva da cui muove la ricerca e la cornice teorica all'interno della quale ha preso forma, dirigono l'identificazione dei soggetti da intervistare. Sulla base della domanda cognitiva di questo studio, lo spazio di attributi definito ha riguardato alcune proprietà individuali<sup>5</sup>: l'età, il genere, la posizione lavorativa ricoperta.

Dai registri scolastici ho ricavato 157 nominativi di persone con data di nascita dal 1941 al 1951. La scelta degli intervistati, il cui numero è stato fissato in dodici, è ricaduta su uno o due soggetti per anno di nascita.

Coadiuvata da fonti coeve, persone che hanno sempre vissuto a Villa Cadè ed hanno saputo indicarmi chi tra di essi fosse ancora residente in paese o nei dintorni, ho effettuato una prima selezione, seguendo la logica del campionamento ragionato, considerando il profilo dei potenziali intervistati, la loro capacità di offrire un contributo all'articolazione di una risposta al quesito alla base dello studio<sup>6</sup> e le possibilità di raggiungerli; infine ha influito la conoscenza personale per agevolare i contatti preliminari.

<sup>3</sup> *Ivi*, p. 92.

<sup>4</sup> Una concisa illustrazione delle tecniche di campionamento impiegate nella ricerca qualitativa è contenuta in G. Gobo, *Descrivere il mondo. Teoria e pratica del metodo etnografico in sociologia*, Roma, Carocci, 2001, pp. 74-81.

<sup>5</sup> M. Cardano, *Tecniche di ricerca qualitativa*, Roma, Carocci, 2003, pp. 81-85.

<sup>6</sup> *Ivi*, p. 83.

Tab. 1. Composizione anagrafica e professionale degli intervistati

<i>Testimone</i>	<i>Genere</i>	<i>Anno di nascita</i>	<i>Attività svolta</i>	<i>Titolo di studio</i>
Testimone n. 1	F	1944	Contadino	Licenza Quinta elementare
Testimone n. 2	F	1941	Medico	Laurea
Testimone n. 3	M	1950	Dipendente pubblico settore elettrico	Diploma Scuola Avviamento professionale
Testimone n. 4	M	1946	Insegnante	Diploma Scuola Secondaria superiore
Testimone n. 5	M	1949	Bancario	Diploma Scuola Secondaria superiore
Testimone n. 6	M	1941	Insegnante	Laurea
Testimone n. 7	F	1948	Parrucchiere	Licenza Quinta elementare
Testimone n. 8	F	1946	Sarto	Licenza Quinta elementare
Testimone n. 9	M	1948	Ferroviero	Diploma Scuola Avviamento professionale
Testimone n. 10	M	1942	Commerciante	Licenza Quinta elementare
Testimone n. 11	M	1942	Barbiere	Licenza Quinta elementare
Testimone n. 12	F	1947	Infermiere	Licenza Scuola Media inferiore e Biennio per Infermiere

### 3.3 La forma e il luogo dell'intervista

Possiamo definire l'intervista come un processo di comunicazione verbale tra un intervistatore che ha il compito di rilevare informazioni attraverso una serie di stimoli e un intervistato che ha il compito di rilasciare le informazioni richieste.

Questa situazione comunicativa è socialmente e linguisticamente ben definita; in essa gli interlocutori, volutamente o inconsciamente, tendono ad adottare atteggiamenti e forme espressive in linea con i rispettivi ruoli<sup>7</sup>.

«L'intervista è un atto comunicativo di natura particolare che si configura essenzialmente come una *performance*», sostiene Bonomo. Si tratta di una situazione comunicativa straordinaria, artificiale, che mostra aspetti spontanei, quando l'intervistato narra esperienze diverse da quelle che si era proposto di esplicitare o quando il ricercatore esprime il

<sup>7</sup> D. Celetti, E. Novello (a cura di), *La didattica della storia attraverso le fonti orali*, Padova, Centro Studi Ettore Luccini, 2006, p. 23.

proprio punto di vista o parere sui temi che vengono trattati, ma anche ragionati, poiché presuppone una preparazione sia da parte dell'intervistatore, nella elaborazione della traccia, nell'organizzazione dell'incontro, nella individuazione di quelle regole che permettono di scegliere opportunamente quando, come e con chi usare ciascuno dei codici del proprio repertorio linguistico per garantire un approccio comunicativo appropriato anche attraverso atteggiamenti, gesti, silenzi, enfasi, tono di voce, sia da parte dell'intervistato, che solitamente esegue preventivamente una ricerca mentale dei ricordi e spesso contatta amici e coetanei per recuperare ulteriori dati. Presuppone un contatto precedente, la disponibilità di entrambi i soggetti coinvolti: dell'intervistatore nella preparazione delle sollecitazioni da sottoporre all'interlocutore e dell'intervistato a ricevere domande per le quali ci si aspettano informazioni. Anche il luogo ha la sua importanza: non ci si può affidare al caso o all'improvvisazione. Scegliere insieme la sede dell'intervista, solitamente dove l'intervistato si sente più a suo agio e, in quel luogo, complice la traccia di domande, il registratore o carta e penna, allestire un palco su cui ci si appresta, intervistato ed intervistatore, a dialogare e raccontare. Una recita che non è finzione: ciò di cui si discorre è la vita reale. I ricordi che si materializzano nelle parole del testimone sono esperienze di vita che, con l'apporto anche del ricercatore, ricostruiscono fatti, svelano vissuti e contribuiscono a costruire i significati che ognuno degli attori vi individua.

Efficace è la metafora di Laura Mariani, richiamata nel capitolo precedente, secondo cui la raccolta di una storia di vita comporta l'allestimento di un teatro, la creazione di un rituale per separare il tempo-spazio dell'intervista dal flusso della quotidianità. Lo spazio di chi si mette in scena è diviso da quello di chi guarda: a teatro il confine è tracciato da un sipario, durante l'intervista, da un registratore. Due attori si trovano l'uno di fronte all'altro, ciascuno interpreta il proprio ruolo per una occasione speciale: «una vita concentrata in poche ore, in un tempo artificiale, per una spettatrice d'elezione, che permette al teatro mentale della memoria di materializzarsi su una scena reale»<sup>8</sup>.

Quando si dà inizio ad una intervista, ci si sente come proiettati improvvisamente in un tempo passato; si entra in una dimensione dove il

<sup>8</sup> L. Mariani, *Risorse e traumi nei linguaggi della memoria. Scritture e re-citazione* in D. Gagliani et al. (a cura di), *Donne Guerra Politica. Esperienze e memorie della Resistenza*, Bologna, Clueb, 2000, p. 68.

presente si allontana fino ad essere momentaneamente dimenticato e ci si cala nella realtà vissuta ed evocata dall'intervistato. Il suo racconto ci coinvolge e ne diventiamo partecipi. Spesso si è talmente trasportati dalla narrazione che si arriva a vivere, con l'immaginazione, le esperienze che il testimone sta richiamando alla memoria; i soggetti e gli avvenimenti che sta descrivendo si materializzano tra di noi, riportando, nel presente dell'intervista, attimi di esistenza lontani nello spazio e nel tempo.

L'intervista è, per sua natura, un rapporto tra persone e, allo stesso tempo, un'arte personale non codificabile in schemi definiti; sono poche le vere e proprie regole da seguire. Ogni intervista è originale e ciascun intervistatore ha il proprio modo di intervistare; tramite la pratica, il ricercatore affina le proprie capacità di conduzione<sup>9</sup>.

All'inizio del colloquio ho proposto, e tutti si sono mostrati favorevoli, di vedere insieme la traccia dell'intervista (più della metà degli intervistati l'avevano anche ricevuta preventivamente), e organizzare il discorso: questo ha favorito la fluidità del racconto durante la registrazione, ma alcune informazioni espresse durante la fase preparatoria non sono emerse nella fase di registrazione. Questo può essere dovuto, a mio parere, a due motivazioni: alcuni di essi, avendo anticipato le risposte, non pensavano di doverle ripetere, probabilmente perché hanno considerato un tutt'uno la conversazione iniziale e la fase di intervista registrata. È possibile inoltre che alcuni ricordi siano stati repentinamente dimenticati e sostituiti da altri nel corso della narrazione.

Uno degli intervistati mi aveva parlato, nella fase preparatoria, di un episodio spiacevole avvenuto in classe con un maestro supplente che aveva picchiato un compagno con un bastone. Quando posi la domanda riferita al ricordo di qualche avvenimento piacevole o problematico, in risposta alla quale avrebbe dovuto raccontare quel fatto, si limitò a dirmi:

...Beh, quel particolare che le ho detto di quel maestro...<sup>10</sup>

Lo sollecitai quindi a raccontarlo di nuovo, senza interrompere la registrazione, spiegando che, anche se lo aveva già detto, non era stato nella fase di registrazione e quindi sarebbe stato utile ripeterlo, associando la richiesta ad un gesto della mano che invitava a proseguire nella narrazione:

<sup>9</sup> B. Bonomo, *Voci della memoria. L'uso delle fonti orali nella ricerca storica*, Roma, Carocci, 2013, p. 91.

<sup>10</sup> Si veda Allegato 8. Intervista n. 8 a N.F., p. 000 del presente lavoro.

*Intervistatrice* – Cos'era successo? Ce lo racconti pure...

Esistono diverse tipologie di intervista, che si differenziano tra loro per il grado di strutturazione delle domande e per il livello di libertà lasciato al testimone nelle risposte. Schematizzando, è possibile individuare i seguenti quattro casi: intervista strutturata a risposte prefissate; intervista strutturata a risposta libera; intervista semi-strutturata a risposta libera; intervista non strutturata a risposta libera.

*L'intervista strutturata a risposte prefissate* è condotta tramite un questionario in cui sia le domande che le possibili risposte sono prestabilite e ordinate sequenzialmente dal ricercatore. Consiste in una situazione comunicativa in cui gli interlocutori agiscono entro linee rigidamente tracciate. Questa tecnica è utilizzata soprattutto in indagini che prevedono elaborazioni quantitative e analisi statistiche.

*L'intervista strutturata a risposta libera*, nota anche come intervista direttiva o standardizzata, è uno dei metodi ancora oggi più utilizzati per le indagini linguistico-dialettali, in special modo quelle di carattere fonetico-fonologico e lessicale. Consistono generalmente nell'utilizzo di domande dirette che richiedono traduzione dialettale di una determinata frase, domande semidirette che prevedono il completamento di una frase o la descrizione dell'oggetto o concetto di cui si vuole rilevare il nome dialettale e indirette con mostra di fotografia, disegno o oggetto di cui si vuole sapere il termine dialettale. L'intervista direttiva mira a prevedere per ogni domanda una risposta più o meno puntuale e non un discorso articolato.

*L'intervista semi-strutturata a risposta libera*, detta anche conversazione guidata, permette di raccogliere informazioni sotto forma di risposte, spesso ampie e articolate. Il questionario predisposto, anche se può presentarsi sotto forma di elenco molto dettagliato di informazioni da rilevare e con una strutturazione interna molto rigorosa, assume generalmente la funzione di guida per la conversazione. La traccia di domande predisposta non impone al raccoglitore di rispettare né la formulazione né l'ordinamento attribuito alle stesse, consentendogli di adattare queste ai tempi e ai percorsi logici seguiti dagli intervistati, spostando eventualmente ad un momento successivo il ricorso a domande più puntuali. Questa modalità mette in gioco la complessa relazione tra intervistato e intervistatore, richiede una scelta oculata dei testimoni e una adeguata preparazione dei ricercatori.

Per il buon esito della conversazione, risultano determinanti la conoscenza dell'argomento, la capacità di eloquio degli interlocutori, ma

anche certe caratteristiche estrinseche degli attori, come l'atteggiamento mentale, la spontaneità, la timidezza ed inoltre i mezzi che permettono una comunicazione più naturale e spontanea, come la condivisione dell'argomento, del codice e dei modi di parlare.

La conoscenza del tema oggetto della conversazione da parte del ricercatore deve essere tale da permettergli di interloquire con l'intervistato. Il ricercatore dovrebbe limitarsi ad assicurare al parlante la propria attenzione, ma è anche vero che il suo *feedback* serve a rassicurare il testimone sulla capacità dell'interlocutore di comprendere l'argomento e seguirne l'esposizione.

*L'intervista non strutturata a risposta libera*, conosciuta anche come intervista non direttiva o conversazione libera, viene utilizzata quando si desidera raccogliere materiali con contenuti e forma imprevedibili ed imprevisti. L'intervistato viene stimolato a trattare liberamente un tema introdotto dall'intervistatore, che si astiene dall'interferire nell'eloquio, se non con interventi minimi<sup>11</sup>.

Per questa ricerca è stata utilizzata la forma di intervista semi-strutturata a risposta libera. Questo metodo corrisponde al concetto di dialogo e combina tra loro il questionario del ricercatore e l'iniziativa dell'intervistato. La traccia di domande comprendeva diverse sollecitazioni puntuali e dettagliate, lasciando tuttavia all'interlocutore la possibilità di interpretazione e di scelta nelle risposte, sulla base del contenuto che intendeva veicolare. L'obiettivo delle conversazioni era di entrare in possesso di informazioni sul mondo della scuola, ma anche di accedere alla sfera intima e personale degli intervistati, per raccogliere punti di vista, vissuti, sensazioni, la loro definizione della situazione. Il ruolo principale era rivestito dal testimone, a cui veniva lasciato ampio spazio di movimento. Questa forma di intervista, che può mettere a rischio il buon esito dell'intervista poiché richiede apertura, empatia e una certa familiarità nell'approccio, oltre a adeguata preparazione e conoscenza dei temi da parte del ricercatore per una migliore interazione, richiede una scelta attenta dei testimoni che, in questo caso, come abbiamo detto, è stata effettuata anche sulla base di conoscenze personali. La intervista semi-strutturata a risposta libera ha permesso all'intervistatore di guidare la conversazione, utilizzando l'elenco di domande come traccia, ma in modo aperto e ampio, pronto a posticipare un quesito se l'argomento

<sup>11</sup> D. Celetti, E. Novello (a cura di), *La didattica della storia attraverso le fonti orali*, Padova, Centro Studi Ettore Luccini, 2006, pp. 23-26.

che l'intervistato stava trattando si mostrava legato ad un altro non sequenziale, o attento a non ripetere la sollecitazione o a variarne il senso se, anche in forma superficiale, un tema era già stato affrontato.

Tenendo conto che non tutte le persone hanno lo stesso ritmo nel parlare, si può osservare che il silenzio non significa fine di un discorso, ma riflessione, proseguimento del lavoro della memoria; una ripresa troppo rapida nel porre le domande può interrompere il lavoro<sup>12</sup>.

Alcune volte mi sono accorta, ripensandoci successivamente, a distanza dalle interviste, di essere intervenuta troppo presto nella conversazione, di aver interrotto un silenzio quando l'interlocutore aveva ancora qualcosa da dire sul tema; le pause non erano sinonimo di esaurimento di idee ma di raccoglimento per la costruzione di un nuovo pensiero da esplicitare. Con la pratica e l'empatia ho acquisito la capacità di adattarmi ai ritmi dell'altro, riconoscendo nei silenzi non vuoti, ma momenti di meditazione<sup>13</sup>.

Rivestono importanza il modo in cui si svolge il colloquio, le interruzioni, la presenza o meno di una terza persona. L'intervista resta una relazione tra singoli che generalmente non prevede l'incontro tra due o più persone «di natura essenzialmente diversa», secondo la definizione di Philippe Joutard. Talvolta però, al fine di mantenere un clima di confidenzialità o di non appesantire il carattere artificiale dell'incontro, non si può escludere la presenza di un familiare che può rappresentare un valore. Può costituire un incoraggiamento, sopperire alla memoria dell'altro, orientare verso un fatto dimenticato in quel momento, ma presente nella vita dell'interlocutore, per non parlare della valorizzazione nei confronti dei figli, 'la mia vita ha dunque interesse!'<sup>14</sup>.

La conduzione del colloquio non dipende solo dall'intervistatore, ma anche dall'intervistato, innanzitutto per il temperamento individuale. Taluni amano raccontare e hanno un vero e proprio dono di narratori, altri non dicono una parola di troppo e l'intervista non orientata rischia di condurre presto al silenzio.

L'inizio è sempre delicato: 'Non ho niente da dire', 'non so niente, andate dal signor X o Y, lui sa'<sup>15</sup>.

<sup>12</sup> P. Joutard, *Le voci del passato*, Torino, Società Editrice Internazionale, 1987, pp. 186-187.

<sup>13</sup> *Ibidem*.

<sup>14</sup> *Ivi*, p. 182.

<sup>15</sup> *Ivi*, p. 187.

L'arte di raccontare non dipende dalla scolarità e non è purtroppo in rapporto alla ricchezza della vita vissuta. Una storia di vita mal narrata fornirà senza dubbio una informazione fattuale, ma ha poche possibilità di far progredire l'analisi e indirizzare verso nuove ipotesi, anche se non significa che sia inutile il suo ascolto<sup>16</sup>.

Il luogo dell'intervista ha più rilevanza di quanto si creda. È importante che sia relativamente silenzioso, per evitare problematiche nella registrazione, confortevole e che consenta all'intervistato di trovarvisi a proprio agio<sup>17</sup>.

Gli intervistati spesso sono molto più soddisfatti dei risultati dei colloqui a domicilio, in cui alla ricchezza di un racconto orale si possono aggiungere l'album di fotografie, le carte di famiglia rinvenute nei cassetti, l'alloggio stesso che contribuisce a far cogliere concretamente l'atmosfera di una vita<sup>18</sup>.

Dieci interviste delle dodici effettuate sono state condotte presso le abitazioni degli intervistati in cui, a volte, erano presenti familiari che gradivano la partecipazione, seppure non attiva, alla intervista. Questo conferiva maggior solennità all'evento e migliorava nell'intervistato l'autostima, riscontrando l'interesse dei congiunti nei confronti delle proprie storie di vita. In qualche caso erano state recuperate alcune fotografie del periodo scolastico che, fieramente, venivano mostrate: questi reperti hanno rappresentato strumenti per iniziare il dialogo, migliorare il recupero dei ricordi e favorire il clima aperto e familiare della conversazione.

### 3.4 La liberatoria

La testimonianza orale necessita, per il suo utilizzo come fonte, di una autorizzazione da parte di chi l'ha rilasciata<sup>19</sup>.

Per quanto riguarda gli aspetti etici e legali dell'intervista, esistono alcune norme a cui è bene attenersi scrupolosamente, per esempio, non è consentito registrare di nascosto o all'insaputa delle persone intervistate. Queste devono prestare il proprio consenso informato alla rea-

<sup>16</sup> *Ivi*, p. 208.

<sup>17</sup> B. Bonomo, *Voci della memoria. L'uso delle fonti orali nella ricerca storica*, Roma, Carocci, 2013, p. 92.

<sup>18</sup> P. Joutard, *Le voci del passato*, Torino, Società Editrice Internazionale, 1987, p. 181.

<sup>19</sup> D. Celetti, E. Novello (a cura di), *La didattica della storia attraverso le fonti orali*, Padova, Centro Studi Ettore Luccini, 2006, p. 26.

lizzazione dell'intervista, alla sua archiviazione e al suo uso da parte sia dell'intervistatore che eventualmente di altri soggetti. Ciò è previsto dal Codice di deontologia e di buona condotta per i trattamenti dei dati personali per scopi storici, adottato dal Garante per la protezione dei dati personali nel 2001 (provvedimento n. 8/P/2001) che, all'articolo 8 comma 1, recita:

In caso di trattamento di fonti orali, è necessario che gli intervistati abbiano espresso il proprio consenso in modo esplicito, eventualmente in forma verbale, anche sulla base di una informativa semplificata che renda nota almeno l'identità e l'attività svolta dall'intervistatore nonché le finalità della raccolta dei dati.<sup>20</sup>

Nell'ambito di questo studio ho spiegato a ciascun intervistato il tema della ricerca, riferendo che l'intervista sarebbe stata registrata su supporto digitale e informando in merito al suo utilizzo. Tutti gli intervistati hanno sottoscritto una liberatoria di autorizzazione alla pubblicazione dell'intervista in contesti ad esclusivo uso didattico-scientifico; contestualmente ne hanno vietato l'uso in contesti pregiudicanti la dignità personale ed il decoro.

### 3.5 La traccia dell'intervista

I questionari non sono semplici ed innocui strumenti di raccolta di informazioni e la funzione e il peso metodologico che hanno sono rilevanti. Nella selezione delle informazioni da raccogliere e nella stessa formulazione delle domande è inevitabilmente implicata l'ipotesi linguistico-culturale di chi ha elaborato il questionario, non necessariamente coincidente con quella degli informatori; questo aspetto potrebbe condizionare negativamente i risultati dell'indagine orientando la risposta del testimone. Le interviste di questa ricerca sono state condotte, come già detto, tramite la forma semi-strutturata a risposta libera, che consente la raccolta di informazioni, sotto forma di risposte anche ampie ed articolate, sulla base di un ventaglio di domande predisposto dal ricercatore inerenti tematiche che si vorrebbe affrontare con tutti i testimoni<sup>21</sup>.

<sup>20</sup> B. Bonomo, *Voci della memoria. L'uso delle fonti orali nella ricerca storica*, Roma, Carocci, 2013, p. 96.

<sup>21</sup> D. Celetti, E. Novello (a cura di), *La didattica della storia attraverso le fonti orali*, Padova, Centro Studi Ettore Luccini, 2006, p. 22.

I contenuti della traccia sulla base della quale ho condotto le interviste sono riconducibili a cinque nuclei tematici<sup>22</sup>: dati anagrafici e informazioni personali (titolo di studio, attività svolta in passato); la scuola (edificio, materiali, arredi); organizzazione del tempo scolastico; la classe, in particolare gli aspetti didattici e relazionali; episodi rilevanti ed impressioni personali.

«Un questionario ottimale si ottiene paradossalmente solo al termine della ricerca»<sup>23</sup>, affermano David Celetti ed Elisabetta Novello. La prima stesura della traccia, con la quale sono state effettuate le interviste iniziali, infatti, è stata integrata con la richiesta di raccontare avvenimenti speciali, ricorrenze, celebrazioni, episodi particolarmente graditi o piacevoli oppure momenti critici o esperienze negative, in quanto i punti che riguardavano gli aspetti didattici (come le materie di studio, i libri di testo, i materiali utilizzati) trovavano un riscontro debole nei ricordi degli intervistati, che spesso fornivano risposte sintetiche o ‘non ricordo bene’.

L’ultima versione della traccia utilizzata per le interviste svolte nell’ambito di questa ricerca<sup>24</sup> è riportata nell’*Allegato 14. Traccia di domande per l’intervista*, a p. 186 del presente lavoro.

In questa traccia ho evitato alcune domande di tipo generale sulla scuola, come ‘che scuola ha frequentato?’, che avevo invece posto nella esercitazione citata in premessa, poiché in questo caso gli intervistati avevano frequentato la stessa scuola elementare.

I quesiti sono stati concepiti per essere idonei a raccogliere informazioni di tipo comune, ma anche per permettere di esprimere la soggettività degli intervistati e scavare nel proprio mondo interiore.

<sup>22</sup> G. Zago (a cura di), *Da maestri a direttori didattici*, Lecce, Edizioni Pensa Multimedia s.r.l., 2007, pp. 28-41; *ivi*, p. 101.

<sup>23</sup> D. Celetti, E. Novello (a cura di), *La didattica della storia attraverso le fonti orali*, Padova, Centro Studi Ettore Luccini, 2006, p. 22.

<sup>24</sup> P. Zamperlin, ‘Prova obbligatoria *Tre interviste sulla scuola di ieri*’, documento dell’insegnamento di Storia della Scuola, Corso di Laurea in Scienze per la Formazione dell’Infanzia e della preadolescenza, Università degli Studi di Padova, anno accademico 2013-2014, in [https://elearning.unipd.it/scienzeumane/pluginfile.php/16835/mod\\_resource/content/1/prova\\_aggiornata\\_zamperlin.pdf](https://elearning.unipd.it/scienzeumane/pluginfile.php/16835/mod_resource/content/1/prova_aggiornata_zamperlin.pdf) (ultima consultazione 23 luglio 2015); D. Celetti, E. Novello (a cura di), *La didattica della storia attraverso le fonti orali*, Padova, Centro Studi Ettore Luccini, 2006, pp. 80-108; <http://progettocentocin.altervista.org/le-interviste-ai-nonni.html> (ultima consultazione 10 ottobre 2014); <http://www.istitutocomprensivoolienna.gov.it/chi-siamo/scuola-primaria/scuola-primaria-santamaria/i-nostri-lavori-anno-scolastico-2012-2013/la-scuola-dei-nonni> (ultima consultazione 15 ottobre 2014).

La prevalenza di domande brevi ed incisive spingono l'intervistato a costruire autonomamente il proprio discorso, a cui il ricercatore partecipa, in modo attivo, ascoltando, sollecitando, dirigendo, sostenendo.

Le domande che costituiscono la traccia per l'intervista devono essere formulate in modo chiaro e preciso, poiché in questo modo semplificano il problema e contengono, al loro interno, l'introduzione all'aspetto che di quel tema si desidera esplorare. Per esempio, rispetto all'indagine sulla figura del maestro, una delle domande era la seguente: 'La maestra dialogava con voi? Vi ascoltava?' che presupponeva già un indirizzo specifico sul significato dell'esperienza, anziché porre il quesito 'Come era la vostra maestra?' che poteva sollecitare l'esplicitazione dei soli elementi descrittivi, come bionda, alta, magra, piuttosto che buona, severa, simpatica.

Le domande della traccia costituiscono i segmenti del progetto di ricerca, relativo ad una realtà non più osservabile direttamente, ma resuscitabile tramite il racconto.

Quanto più i quesiti evocano i ricordi, tanto più il mondo vissuto dai testimoni entra nel contesto dell'intervista in modo vivo, vivido, partecipato ed attuale, con la forza della storia a cui appartiene, ma incarnato e rappresentato dal personaggio reale che ne sta ricostruendo le situazioni, arricchite dai significati che il valore della vita vissuta ha saputo conferirgli.

### 3.6 L'intervistatore

È importante che l'intervistatore abbia esperienza nella conduzione di interviste e che abbia una sufficiente familiarità con i temi trattati.

Occorre inoltre considerare la natura che, prima dell'intervista, lega l'intervistatore ed i suoi interlocutori. La reciproca estraneità tra intervistatore ed intervistato offre a quest'ultimo maggiori garanzie di anonimato e, in alcuni casi, può consentire di mettere a parte il ricercatore di sentimenti ritenuti inopportuni, come invidie o rancori.

Una certa familiarità tra gli attori può rendere la comunicazione ancora più fluida e forse più autentica. Il rapporto di fiducia che il ricercatore avrà contribuito ad instaurare, unito alla familiarità con la cultura di cui l'intervistato è parte, possono rafforzare in quest'ultimo la convinzione di poter essere compreso e accettato. La possibilità di una comprensione più profonda ha, in questo caso, anche un fondamento cognitivo. L'intervistatore, già prima dell'intervista, conosce, magari

solo per sommi capi, il codice linguistico dei suoi interlocutori ed è al corrente del contesto sociale e ambientale cui i loro discorsi potranno fare riferimento<sup>25</sup>.

Già Polibio, storico greco (n. 200 circa - m. 120 circa a.C.)<sup>26</sup>, evidenziava la necessità che lo storico avesse una certa conoscenza degli argomenti che avrebbe affrontato con i suoi interlocutori, poiché, egli affermava,

gli inesperti prendono inevitabilmente gravi abbagli: com'è possibile infatti porre nel modo dovuto domande su combattimenti, assedi o battaglie navali, o comprendere quanto viene raccontato in tutti i suoi dettagli se non si ha la minima idea di queste cose?

E ancora:

Chi raccoglie le informazioni, infatti, porta all'esposizione un contributo non minore di chi le fornisce [...] chi è inesperto di questi [gli eventi accaduti, ndr] non è in grado né di porre domande a quelli che sono stati presenti, né, se è presente di persona, di capire quanto accade: anzi, anche quando c'è, in un certo senso non c'è.<sup>27</sup>

È quindi opportuno, preliminarmente, documentarsi il più a fondo possibile sulle vicende indagate, sia tramite la bibliografia sull'argomento che attraverso le altre fonti disponibili<sup>28</sup>. Tuttavia non si potrà mai essere preparati completamente, perché non si possono sapere in anticipo tutti i temi di cui parlerà l'intervistato: come suggerisce Studs Terkel, l'intervista è un po' come la musica jazz, in cui fondamentale è la capacità di improvvisazione all'interno di uno schema preordinato<sup>29</sup>.

Secondo Paul Thompson, le qualità che dovrebbe possedere un buon intervistatore sono: interesse e rispetto per le persone, flessibilità nei loro confronti, capacità di mostrare comprensione per il loro punto di vista e

<sup>25</sup> M. Cardano, *Tecniche di ricerca qualitativa*, Roma, Carocci, 2003, pp. 86-87.

<sup>26</sup> <http://www.treccani.it/enciclopedia/polibio-di-megalopoli/> (ultima consultazione 23 luglio 2016).

<sup>27</sup> Polibio, *Storie* (a cura di D. Musti), volume quinto, Libri XII-XVIII, Milano, RCSLibri, 2003, p. 111.

<sup>28</sup> B. Bonomo, *Voci della memoria. L'uso delle fonti orali nella ricerca storica*, Roma, Carocci, 2013, p. 91.

<sup>29</sup> S. Terkel, with T. Parker, *Interviewing an interviewer*, in *The Oral History Reader*, edited by R. Perks and A. Thomson, London, Routledge, 2006<sup>2</sup>, p. 127.

soprattutto la disponibilità ad ascoltare<sup>30</sup>. Anche Nuto Revelli descriveva in termini analoghi il contegno che teneva durante le interviste:

Propongo i temi e lascio che il discorso si apra, si snodi. Non interrompo mai l'interlocutore, e dimostro interesse anche quando esce dal seminato, quando salta di palo in frasca, quando mi ripete cose già dette. Non pretendo né sintesi, né risposte nette. Ascolto per imparare, ascolto tutto, anche le cose che non rientrano nei confini della mia ricerca.<sup>31</sup>

È opportuno cercare di orientare il discorso verso argomenti di proprio interesse, ma è buona norma, ove questo sia possibile, lasciar parlare l'intervistato anche quando se ne allontani, sia perché questo consente di cogliere temi, vicende e connessioni significativi dal suo punto di vista, sia perché in questo modo verrebbero introdotti elementi che potrebbero acquisire rilevanza in una fase successiva della ricerca.

Saper ascoltare è dunque un requisito fondamentale per l'intervistatore, ma la natura dialogica dell'intervista comporta una sua partecipazione attiva attraverso domande, commenti, osservazioni. Non bisogna rubare la scena all'intervistato né influenzarne il racconto, ma è opportuno dialogare con lui senza paura di aprirsi, di rivelare aspetti del proprio vissuto o esprimere le proprie opinioni<sup>32</sup>.

Nel caso di questa ricerca, la mia posizione è stata di familiarità con la maggior parte degli intervistati, inoltre conosco molto bene sia il territorio che l'ambiente scolastico di cui tratto in questo studio.

Nonostante questo aspetto, che considero un vantaggio, mi sono documentata sulle attività svolte nelle classi frequentate dalle persone che avrei contattato, consultando le annotazioni degli insegnanti sui registri scolastici.

È possibile che la conoscenza che mi lega agli intervistati abbia influito su alcune risposte, in virtù di una censura di sentimenti e avvenimenti che avrebbero potuto creare imbarazzo. È certo che la stessa conoscenza ha reso da subito più fluida e aperta la conversazione e favorito il sorgere di quello 'spazio potenziale', secondo Martin Buber, nel quale i confini

<sup>30</sup> P. Thompson, *The voice of the past: oral history*, Oxford, Oxford University Press, 1978, p. 222.

<sup>31</sup> N. Revelli, *Il mondo dei vinti. Testimonianze di vita contadina*, Torino, Giulio Einaudi editore, 1997<sup>2</sup>, p. XXXII.

<sup>32</sup> B. Bonomo, *Voci della memoria. L'uso delle fonti orali nella ricerca storica*, Roma, Carocci, 2013, pp. 93-94.

tra conoscente e conosciuto sono relativi, per cui si concede che aspetti del conosciuto permeino il conoscente. L'importanza di una percezione dell'altro dal punto di vista dell'altro, senza che ciò comporti un sostituirsi all'altro<sup>33</sup>: l'empatia, «una parte inevitabile della ricerca», sostiene Patrizia Zamperlin. Comprendere la persona che ci sta davanti durante l'intervista significa essere in grado di comprendere la sua storia e i suoi vissuti e di relazionarsi con il suo sistema di significati<sup>34</sup>.

Per questo il ricercatore non potrà solo rivestire un ruolo di compilatore di dati, ma relazionale e dialogico, di facilitatore nell'evocazione dei ricordi e di sostegno e supporto nella loro esposizione. Durante l'intervista ha la possibilità di assorbire ed interiorizzare sia le esperienze narrate che i vissuti trapelati dalle memorie, comprenderli nel loro insieme fattuale e interpretativo, condividere le riflessioni e, in tal modo, avvicinarsi al senso che ciascuno degli intervistati ha attribuito alle proprie storie.

#### 4. *La costruzione della documentazione empirica*

Questa fase si compone di tre operazioni in sequenza: il contatto con gli intervistati e la presentazione della ricerca, la conduzione dell'intervista e la sua trascrizione<sup>35</sup>.

##### 4.1 Il contatto e la presentazione della ricerca

Ho contattato di persona tre potenziali testimoni, mentre tredici sono stati raggiunti telefonicamente. Per due ulteriori nominativi è stata valutata la disponibilità attraverso un mediatore<sup>36</sup>.

Il primo contatto è avvenuto *vis a vis*: ho casualmente incontrato in paese uno tra coloro che avrei desiderato intervistare e gli ho esposto il

<sup>33</sup> M. Buber, *Discorsi sull'educazione*, Roma, Armando editore, 2009, p. 14.

<sup>34</sup> P. Zamperlin, 'Prova obbligatoria *Tre interviste sulla scuola di ieri*', documento dell'insegnamento di Storia della Scuola, Corso di Laurea in Scienze per la Formazione dell'Infanzia e della preadolescenza, Università degli Studi di Padova, anno accademico 2013-2014, in [https://elearning.unipd.it/scienzeumane/pluginfile.php/16835/mod\\_resource/content/1/prova\\_aggiornata\\_zamperlin.pdf](https://elearning.unipd.it/scienzeumane/pluginfile.php/16835/mod_resource/content/1/prova_aggiornata_zamperlin.pdf) (ultima consultazione 23 luglio 2015).

<sup>35</sup> M. Cardano, *Tecniche di ricerca qualitativa*, Roma, Carocci, 2003, p. 88.

<sup>36</sup> G. Contini, A. Martini, *Verba manent. L'uso delle fonti orali per la storia contemporanea*, Roma, La Nuova Italia Scientifica, 1993, p. 134.

mio progetto. Egli si è dapprima reso disponibile con molto slancio poi, nel giorno concordato per l'intervista, un impegno sopraggiunto mi ha costretto a rimandare l'incontro e quando ho proposto una seconda data, il mio interlocutore ha declinato l'invito.

La seconda persona, raggiunta telefonicamente, ha inizialmente mostrato scarsa propensione nei confronti della mia richiesta, ma ha acconsentito e l'intervista ha avuto un esito proficuo.

Questo ha significato per me una infusione di coraggio e rassicurazione, in quanto la mia sicurezza, dopo la prima defezione, aveva vacillato.

Ho proceduto quindi a contattare due/tre persone la settimana. Le persone complessivamente contattate per richieste di disponibilità sono state diciotto, alcuni di essi mi hanno suggerito compagni di classe che potevano possedere un profilo corrispondente a quanto delineato<sup>37</sup>.

Le interviste sono state raccolte dal 16 novembre al 21 dicembre 2014.

Il livello di conoscenza<sup>38</sup> con i testimoni è diversificato: conosco L.M. da quando ero bambina e siamo in confidenza.

Ad A.M. sono legata da rapporti di parentela e affettivi. M.B. fa parte dell'organo di governo del mio contesto lavorativo e il rapporto che intrattengo è colloquiale ed improntato a fiducia e rispetto. Con G.P., R.P., E.P. e N.F. ci si conosce di vista e, sebbene abitiamo nella stessa località, ci incontriamo saltuariamente e, quando accade, ci limitiamo a rivolgerci un saluto cordiale e brevi scambi di parole. Con G.S., M.F. e C.T. ho amici in comune e questo ha permesso un livello maggiore di conoscenza, ricorrendo maggiori occasioni per incontrarci e motivi per dialogare. Non conoscevo prima di questo percorso B.B.; è stata M.B. a metterci in contatto e anche di questo le sono grata. Infine L.P.: ci eravamo incrociate in diverse occasioni, ma senza focalizzare chi eravamo. Il giorno dell'intervista è scattata da subito l'empatia, forse grazie al carattere aperto che possediamo entrambe, ma soprattutto nel ricordo della profonda amicizia che aveva legato suo padre ai miei nonno e zio materni.

Non ho notato che ad una maggiore conoscenza o confidenza con me corrispondesse una maggiore disponibilità a rilasciare l'intervista. Posso invece affermare che, secondo il mio parere e sulla base delle motivazioni espresse dagli intervistati, questo è dipeso dal loro carattere più o meno riservato, dal timore di avere scarse informazioni da riferire, dal deside-

<sup>37</sup> M. Cardano, *Tecniche di ricerca qualitativa*, Roma, Carocci, 2003, p. 84.

<sup>38</sup> G. Contini, A. Martini, *Verba manent. L'uso delle fonti orali per la storia contemporanea*, Roma, La Nuova Italia Scientifica, 1993, p. 134.

rio di riservatezza e dal tempo che potevano dedicarmi, in quanto alcune persone che ho contattato sono ancora in attività.

Lo schema che ho seguito nel richiedere la disponibilità è stato simile per tutti: mi presentavo, illustravo il motivo del contatto e l'argomento che avremmo trattato, chiedendo conferma che effettivamente avessero frequentato la scuola elementare di Cadè negli anni dal 1948 al 1958, infine domandavo la loro disponibilità a rilasciarmi una intervista.

Ho trovato persone che, con entusiasmo, mi hanno subito risposto di sì. Altre si sono timidamente trincerate dietro frasi del tipo 'È passato troppo tempo, non mi ricordo granché' e dopo averli rassicurati sul fatto che avrebbero sicuramente avuto interessanti informazioni da trasmettere e aneddoti da raccontare, ho guadagnato la loro risposta affermativa.

Alcuni per i quali mi sarei aspettata un no, hanno accettato, mentre altri per i quali ero quasi sicura che avrebbero ritenuto la cosa interessante, hanno rifiutato.

Dopo la risposta affermativa, mi rendevo disponibile a recarmi presso la loro abitazione per l'intervista oppure concordavamo il luogo. Spiegavo che si sarebbe trattato di un impegno breve e che, se lo desideravano, potevo spedire preventivamente via e-mail la traccia dei temi che avremmo trattato: la maggioranza ha preferito l'intervista presso la propria abitazione e l'invio preventivo della traccia.

## 4.2 La conduzione dell'intervista

L'intervistatore, nell'approccio narrativo, ha il compito di facilitare la libera narrazione da parte dell'intervistato, assumendo il ruolo di ascoltatore attivo. Il ricercatore è l'*audience* a cui l'intervistato si rivolge nel raccontare la sua storia, producendo particolari reazioni emotive. «Ricerca e intervistati sono partner dialogici e co-ricercatori nel processo di indagine», sostengono Lyn Richards e Janice M. Morse<sup>39</sup>. Esplicativa è la metafora di Teresa Kelly e Linsey Howie secondo cui, nella situazione di ricerca l'intervistato guida il ricercatore in un viaggio che ripercorre la sua esperienza, e il ricercatore si presta ad assumere il ruolo di accompagnatore in questo viaggio<sup>40</sup>; ruolo che, come abbiamo detto, si configura come 'attivo'.

<sup>39</sup> L. Richards, J.M. Morse, *Fare ricerca qualitativa. Prima guida*, Milano, FrancoAngeli s.r.l., 2009, p. 101.

<sup>40</sup> T. Kelly, L. Howie, *Working with Stories in Nursing Research: Procedures used in Narrative Analysis*, «International Journal of Mental Health Nursing», (2007) 16, pp. 136-144.

Ci si può spingere ad affermare che l'intervistatore è dunque chiamato a svolgere una funzione maieutica, in senso socratico, aiutando l'intervistato ad accedere alla propria verità, a esprimere con parole una rappresentazione quanto più autentica del proprio sé<sup>41</sup>.

È necessario descrivere in modo dettagliato lo sviluppo della ricerca, gli incontri e le reazioni dei testimoni. Interessanti il contesto in cui si è svolta l'intervista e l'osservazione dei comportamenti.

Tutte le interviste si sono svolte con l'ausilio di un registratore digitale che trasforma la registrazione audio in file *mp3*, formato che consente l'agevole riproduzione del sonoro su *personal computer* ai fini della trascrizione.

Durante gli incontri con i miei interlocutori mi sono posta in atteggiamento di ascolto empatico e ho lasciato che essi narrassero le loro esperienze con tutti i collegamenti che ritenevano opportuni ed interessanti, anche se li conducevano 'fuori dal seminato'. Spesso si accorgevano che uscivano dai temi della traccia e, interrompendosi, mi dicevano:

...adesso non ti serve per questa intervista...<sup>42</sup>

Io ero ben felice di ascoltarli e di non bloccare questo divagare in spazi e tempi diversi perché facevano parte del senso che essi attribuivano alla propria storia.

Ho di sovente espresso paragoni tra quello che l'interlocutore mi stava riferendo e il mio vissuto, che potevano confermare affinità o rimarcare differenze tra le nostre esperienze. Non mi sono sottratta all'espressione di pareri su episodi o temi che richiedevano, a mio avviso, una presa di posizione.

Mi sono avvalsa della 'riformulazione' e del 'rispecchiamento'<sup>43</sup> per meglio comprendere, riassumere o fissare un concetto. Queste tecniche,

<sup>41</sup> F. Grigenti, *Insegnare l'etica. La maestria del maestro*, Lecce, Edizioni La Biblioteca Pensa Multimedia, 2007, pp. 23-30.

<sup>42</sup> Si veda Allegato 11. Intervista n. 12 a L.P., p. 000 del presente lavoro.

<sup>43</sup> Si tratta di tecniche discorsive attivate nell'ambito della conversazione clinica: una metodologia di tipo costruttivo atta a mettere il soggetto in relazione personalizzata con i concetti selezionati per l'apprendimento. Il rispecchiamento, definito anche come riflesso-eco, è una modalità discorsiva con cui l'interlocutore 'riflette' fedelmente, nelle parole e nell'espressione, la comunicazione appena ricevuta e gliela rilancia in forma interrogativa. La riformulazione consiste invece nella rielaborazione delle proposizioni espresse dall'altro. La rielaborazione può avvenire tramite parafrasi, espansioni o riassunto. L. Cisotto, *Strategie di lavoro*, documento dell'insegnamento di Didattica della lingua italiana, Corso di Laurea in Scienze per la Formazione dell'Infanzia e della preadolescenza, Università degli Studi di Padova, anno accademico 2012-2013, in <https://elearning.unipd.it/scform/course/view.php?id=496> (ultima consultazione 6 agosto 2016)

da un lato valorizzano e migliorano i contenuti espressi, dall'altro invitano l'interlocutore a 'specchiarsi' nella sua verbalizzazione e a riconoscersi o meno; confermano inoltre l'attenzione che l'intervistatore rivolge a quanto il testimone sta raccontando.

Ho utilizzato inoltre la 'ricapitolazione', per attirare l'attenzione dell'interlocutore su un elemento del suo discorso riassumendone i tratti salienti, per sollecitarlo ad un approfondimento o all'esplicitazione del legame tra quello ed altri punti del suo discorso, avendo cura di utilizzare gli stessi termini espressi dall'intervistato.

L'ascolto attivo è applicato dal ricercatore anche con l'ausilio di segnali non verbali, come il movimento degli occhi, i cenni del capo, o non linguistici, come 'mhm', 'ah', che confermano nell'interlocutore interesse e attenzione nei riguardi di quanto sta esponendo<sup>44</sup>.

Ho effettuato collegamenti con informazioni espresse precedentemente per anticipare un tema che desideravo affrontare o per ricevere precisazioni e dettagli rispetto ad un determinato argomento.

Ho provveduto sempre a trascrivere i miei commenti sull'incontro<sup>45</sup>, sia in riferimento al luogo dell'intervista e alla sistemazione durante il colloquio che all'accoglienza e all'approccio relazionale dell'intervistato. Dopo ogni intervista, in auto, appuntavo a caldo alcune note sull'esperienza appena conclusa, che sono state riportate nell'*Allegato 15. Il clima dell'intervista*, a p. 000 del presente lavoro: le mie percezioni, i miei punti di vista, le mie sensazioni sull'andamento dell'incontro, l'ambiente in cui si era svolto, ciò che mi aveva colpito, sia positivamente che negativamente, i dettagli che mi avevano sorpreso e che mi erano piaciuti molto, per esempio, l'allestimento dell'albero di Natale con i libri che ho trovato nel soggiorno dell'abitazione di M.F., l'accoglienza reciproca, gli atteggiamenti colti, l'empatia che eravamo riusciti a creare<sup>46</sup>.

Da sempre sono osservatrice e questo mi spinge a prestare molta attenzione ai luoghi, ai particolari, all'atteggiamento verbale e non verbale del mio interlocutore. Mi hanno incuriosito certi particolari, colti in alcune situazioni, come la luminosità degli ambienti: essa non si riferisce solo ad una maggiore o minore luce nella stanza, ma alla percezione di luminosità che proviene dall'atteggiamento delle persone che si incontrano, dall'atmosfera calda che si sta vivendo in un contesto, e anche dall'ar-

<sup>44</sup> M. Cardano, *Tecniche di ricerca qualitativa*, Roma, Carocci, 2003, p. 90.

<sup>45</sup> G. Contini, A. Martini, *Verba manent. L'uso delle fonti orali per la storia contemporanea*, Roma, La Nuova Italia Scientifica, 1993, p. 13.

<sup>46</sup> *Ivi*, p. 134.

redamento, come la disposizione dei mobili, che rende un ambiente più o meno ospitale.

Mi ha fatto molto piacere che qualcuno si fosse preoccupato di reperire fotografie o altri segni del proprio trascorso scolastico, come il libretto che uno degli intervistati aveva ricevuto in dono dalla propria insegnante.

Di ciascuna intervista ho cercato di mettere a fuoco i punti salienti e di classificare, con parole chiave, il nucleo che vi avevo individuato.

Ho contestualizzato ciascun incontro nel luogo di svolgimento che, anche quando non corrispondeva alla propria abitazione, ha significato 'appartenenza' per l'intervistatore, a conferma dell'importanza che riveste tale aspetto nella ricerca con fonti orali.

Conoscendo personalmente la maggioranza degli intervistati, ho mantenuto prevalentemente un atteggiamento aperto e amichevole durante le interviste. Con alcuni si è instaurato da subito un clima confidenziale, principalmente con chi conoscevo meglio, anche se da entrambe le parti abbiamo avuto cura di conservare ruoli precisi durante il colloquio: una eccessiva familiarità avrebbe potuto influire negativamente sui contenuti e sull'andamento dell'incontro. In altri casi è stato tenuto un approccio formale, frutto anche di un certo imbarazzo per la scarsa conoscenza tra di noi. Non sono mancati allegria e tono scherzoso, in relazione al carattere più o meno aperto dei soggetti. Verso tutti ho provato sentimenti di gratitudine, per la disponibilità dimostrata verso il mio studio.

Gli inizi di alcune interviste non si sono rivelati facili, nel senso che qualcuno, più timido o introverso, mi ha accolto trincerandosi dietro frasi del tipo 'non ricordo tanto' o confidandomi il dubbio che la sua testimonianza sarebbe servita a poco per la scarsità di ricordi. Non mi sono mai arresa e, simulando sicurezza, li ho confortati e sostenuti e dopo qualche domanda, procedevano sicuri nel recupero dei ricordi. Ho sorvolato quando mi dicevano 'non ricordo' e, senza insistere, attingevo ad altri e diversi temi, attenta a cogliere se essi stimolavano la loro memoria, confermandomi in tal modo che la nuova direzione era corretta.

Alcuni invece mi hanno letteralmente coinvolto nel loro vortice di ricordi; a volte essi uscivano dal seminato, ma mi sono sempre astenuta dall'interromperli o dal manifestare frasi o atteggiamenti indicanti mancanza di interesse per qualsiasi argomento avessero introdotto. Tutto ciò che spontaneamente mi raccontavano era interessante ed utile ai fini della ricerca, a capire meglio il senso che essi davano alle loro storie.

Ho posto molta attenzione all'accoglienza, anche nel suo aspetto non verbale, e alla modalità di eloquio dei miei interlocutori ed ho sempre cercato di orientare il mio atteggiamento e le mie modalità di espressione ai modi che mi sembravano più adatti alla situazione e graditi al soggetto, non per mostrarmi diversa da ciò che sono, ma per adattare la mia azione nei confronti di una persona che sta per raccontare episodi di vita vissuta, emozioni, aspetti intimi e che, per questo, richiede massima delicatezza e rispetto.

### 4.3 La registrazione

Durante l'iter della ricerca, le fonti orali tendono a diventare materiali scritti, in quanto gli storici che usano tali fonti presentano i risultati delle proprie ricerche prevalentemente in forma scritta attraverso i canali della comunicazione scientifica, ossia libri e articoli su rivista. Sfruttando le nuove possibilità tecnologiche, qualche studioso, per mantenere l'oralità delle fonti, ha iniziato a produrre saggi sonori o multimediali.

Anche nella fase di analisi ed elaborazione della documentazione raccolta, gli stessi oralisti ricorrono spesso alla 'scorciatoia' delle trascrizioni, piuttosto che riascoltare le registrazioni delle interviste, lavorando su di esse.

È opportuno ribadire che il documento originale ed insostituibile, la 'vera' fonte consiste nella registrazione dell'intervista, mentre la trascrizione è un ausilio per l'analisi e uno strumento per la presentazione della ricerca. Essa va vista come una traduzione della registrazione, un adattamento ad un codice espressivo di natura diversa.

Con la registrazione audio, si perdono alcuni degli elementi della comunicazione linguistica che, secondo Roman Jakobson, prevedono un messaggio e quattro elementi circostanziali: il trasmittente, il ricevente, il contenuto del messaggio e il codice utilizzato<sup>47</sup>. La registrazione non lascia traccia dello scambio di sguardi, delle posture, della relazione, delle emozioni non manifestate attraverso il tono e l'eloquio. Nella trascrizione vengono meno i tratti soprasegmentali, ossia l'intonazione, l'accento, il timbro e l'inflessione della voce, la durata, il ritmo, che rivestono un ruolo importante nel conferire espressività e significato a un enunciato. Nello stesso tempo, la trascrizione contiene elementi che non esistono

<sup>47</sup> R. Jakobson, *Saggi di linguistica generale*, Milano, Giugliano Feltrinelli Editore, 1966, p. 8.

nella conversazione orale, come la distinzione tra caratteri maiuscoli e minuscoli, la paragrafazione e la punteggiatura, che ha lo scopo di evidenziare i rapporti sintattici tra le parti del testo e a riprodurre la struttura ritmica e l'intonazione del parlato<sup>48</sup>.

Durante la fase di analisi di questa ricerca, ho lavorato sia sulle registrazioni audio che sulle trascrizioni: esse si compensano. Il testo scritto mi ha aiutato nella ricerca di alcuni contenuti, poiché ho potuto sfruttare le opportunità di ricerca testuale del *software*, ma ho spesso dovuto riascoltare più volte la registrazione per comprendere ed interpretare il tono utilizzato dall'intervistato. Ho capito, per esempio, che l'utilizzo di un timbro di voce più sommesso poteva indicare tensione, riferimenti ad un evento doloroso o a disagi vissuti, mentre l'utilizzo di un timbro più forte spesso si riferiva ad esclamazioni o affermazioni perentorie.

#### 4.4 Le forme e i criteri di trascrizione

La trascrizione va considerata un'operazione a più fasi, volte ad supportare, in quanto strumentale e non costitutiva di un documento originale o di una fonte, l'evoluzione del lavoro di ricerca dello storico. È pertanto possibile e talvolta auspicabile che si abbiano più trascrizioni di uno stesso documento sonoro<sup>49</sup>.

Prima di procedere con l'analisi, occorre trascrivere le interviste per intero riportando sia i discorsi dell'intervistato sia gli interventi dell'intervistatore che li ha sollecitati. La trascrizione deve inoltre contenere l'indicazione delle marche non verbali del dialogo: i cenni di assenso col capo, le risate, le pause, i silenzi, gli sguardi, la gestualità. Per questo, è opportuno che almeno la revisione del testo trascritto sia condotta dal ricercatore, trattandosi del soggetto in grado di ricostruire, a partire dall'ascolto della registrazione, le forme di comunicazione non verbale<sup>50</sup>.

La trascrizione deve essere rigorosa, rispettando fedeltà e leggibilità della voce registrata.

È possibile adottare varie forme di trascrizione che, schematizzando, possiamo suddividere in cinque: il *testo base* è una trascrizione che tende a rilevare, attraverso la scrittura, ogni particolare sonoro e parla-

<sup>48</sup> B. Bonomo, *Voci della memoria. L'uso delle fonti orali nella ricerca storica*, Roma, Carocci, 2013, pp. 97-98.

<sup>49</sup> G. Contini, A. Martini, *Verba manent. L'uso delle fonti orali per la storia contemporanea*, Roma, La Nuova Italia Scientifica, 1993, p. 143.

<sup>50</sup> M. Cardano, *Tecniche di ricerca qualitativa*, Roma, Carocci, 2003, p. 94.

to, riportandolo nella forma più aderente alle espressioni orali prodotte dal testimone. Il *testo adattato* contiene alcune varianti che mirano a correggere elementi impuri e non chiari della registrazione, introducendo informazioni esterne al parlato e ripulendo il testo dagli appetimenti più evidenti (intercalari ridondanti, suoni non trascrivibili ...). Nel *testo normalizzato* appare più rilevante l'intervento soggettivo del ricercatore, per esempio nell'esplicitazione delle espressioni dialettali o nel completamento delle parole tronche. Nell'utilizzare questa tipologia è opportuno inserire note illustrative dei tagli compiuti, delle rielaborazioni e degli inserimenti effettuati. Col *testo tradotto* ci si avvicina all'alterazione formale del testo. Prevede il passaggio da una forma ad un'altra: dal dialetto e dal disorganico all'italiano e all'organico, con tutte le ambiguità e le distorsioni che un'operazione di questo tipo comporta. La *ritrascrizione*, infine, consiste in un testo del tutto nuovo che il ricercatore riedita utilizzando il testo base, ma arricchendolo della propria soggettività che tiene conto delle sensazioni provate durante l'intervista e dell'acquisizione di informazioni derivanti complessivamente dall'indagine effettuata. Valorizza gli elementi contenutistici ma anche una serie di segni comunicativi nascosti che la scrittura non può rendere se non modificando la forma dell'espressione originariamente utilizzata<sup>51</sup>.

La forma di trascrizione che ho utilizzato per le interviste di questo studio è il testo adattato che, come abbiamo visto, differisce dal testo base per l'inserimento di varianti che correggono elementi impuri o non chiari. Lo scopo è stato di mantenere la fedeltà della trascrizione ai colloqui registrati, inserendo opportune parole o brevissime frasi per una migliore comprensione dei contenuti, conservando le espressioni dialettali ed inserendo tra parentesi la loro traduzione.

La fase di trascrizione è stata eseguita da un trascrittore. Ho effettuato personalmente la revisione del testo trascritto, per il controllo della corrispondenza, rispetto alle registrazioni, dei testi delle domande e delle risposte. Ho proceduto a riascoltare più volte le registrazioni per ricostruire, nel testo scritto, le forme di comunicazione non verbale e le parti di sonoro che erano risultate poco comprensibili. Solo raramente gli intervistati hanno usato il dialetto. In quel caso ho trascritto il testo utilizzando grafemi che io stessa ho individuato.

<sup>51</sup> D. Celetti, E. Novello (a cura di), *La didattica della storia attraverso le fonti orali*, Padova, Centro Studi Ettore Luccini, 2006, pp. 27-29.

Questo studio presenta più versioni di trascrizioni delle interviste, poiché la revisione e la sistemazione del testo sono state portate avanti in modo graduale, aggiungendo e integrando mano a mano che si raggiungeva un più elevato livello di comprensione dei contenuti.

Le marche non verbali del dialogo sono state indicate nel testo con l'uso di specifiche tipologie di carattere o punteggiatura o inserendo tra parentesi di cosa si trattava. Per esempio, le esclamazioni sono state evidenziate con il punto esclamativo; l'enfasi che l'intervistato poneva nelle risposte è stato simboleggiato nel testo utilizzando il carattere sottolineato; i punti di sospensione indicano l'interruzione di un eloquio che richiamberebbe una prosecuzione o una conclusione, lasciando un po' sospeso il racconto; gli incisi sono stati posti in evidenza utilizzando il carattere corsivo. Ho evidenziato le pause più significative, inserendo tra parentesi tonde il tempo in cui un interlocutore restava in silenzio, o, sempre tra parentesi, ho materializzato i cenni di diniego. Ho cercato anche di armonizzare alcune parti di parlato in cui, per la differenza tra parlato e scritto, le trascrizioni molto letterali avrebbero potuto risultare ostiche alla lettura; infatti, nella comunicazione orale, possono essere presenti frasi lasciate a metà, ripensamenti e correzioni, concordanze imperfette (come soggetto plurale con verbo singolare) o intercalari ripetuti continuamente ('diciamo', 'cioè', 'vero?'...). A volte questi elementi conferiscono significato, ma spesso non rivestono reale valenza comunicativa<sup>52</sup>. Come sostiene Alessandro Portelli, infatti,

...Se una trascrizione normalizzata falsifica la qualità dell'esperienza, una trascrizione che cerchi di riprodurre pedissequamente il parlato, invece di rappresentarlo con intelligenza, finisce per compiere una violazione altrettanto grande: trasformare un bellissimo parlato in uno scritto illeggibile...<sup>53</sup>

Ho completato parole tronche, eliminato intercalari ridondanti e ripulito il testo dagli appesantimenti più evidenti. Ho introdotto note e frasi esterne al parlato per spiegare il significato di alcuni termini o situazioni citati nei discorsi o inserire dettagli di luoghi la cui conoscenza veniva data per scontato dagli intervistati, ma che potrebbero risultare incomprensibili ad altri.

<sup>52</sup> B. Bonomo, *Voci della memoria. L'uso delle fonti orali nella ricerca storica*, Roma, Carocci, 2013, pp. 99-100.

<sup>53</sup> A. Portelli (a cura di), *Il borgo e la borgata: i ragazzi di don Bosco e l'altra Roma del dopoguerra*, Roma, Donzelli Editore, 2002, p. xi.

### 5. *Modalità di analisi dei dati*

La procedura più solidamente stabilita nella pratica storiografica è quella del confronto delle fonti di memoria con fonti coeve, comprendendo fonti scritte, visive, orali, materiali. Questo confronto evidenzia convergenze e sfasature, che consentono di esaminare la memoria sia nella sua peculiare dimensione di interpretazione che come registrazione dell'esperienza. Le procedure di analisi testuale possono essere incrociate con quelle che abbiamo definito più propriamente attinenti alla tradizione storiografica, dando origine a un rapporto tra presente e passato caratterizzato da vitalità, continuità, aggiornamenti<sup>54</sup>.

La fase di raccolta dei dati e quella dell'analisi non sono separate in maniera netta; si tratta di un processo circolare che prevede l'analisi dei dati non appena sono disponibili, in altre parole nel corso del processo della ricerca, la costruzione di una prima interpretazione provvisoria, proseguendo nella raccolta dati per verificare questa formulazione fino a quando la formulazione che si ottiene sarà giudicata sufficiente per spiegare i dati disponibili<sup>55</sup>.

La codifica dei dati ottenuti dalle interviste condotte per questo studio è stata effettuata 'per argomento', tipologia che consente di collegare e mettere insieme parti di materiali sulla base delle loro caratteristiche tematiche. Nelle trascrizioni delle interviste sono state individuate le parti di testo ritenute significative agli scopi della presente ricerca e codificate con 'etichette', costituite da parole chiave, a cui corrispondevano differenti colori. Successivamente, nel testo trascritto di ogni singola intervista, è stata sottolineata ciascuna parte del testo di interesse con il colore della etichetta di riferimento. In questo modo è stata facilitata l'operazione di riunione del materiale per affinità di argomento, che ha consentito di riflettere sui diversi modi in cui le persone parlano di un particolare tema, individuare schemi nei loro enunciati o dettagliare le dimensioni costituenti l'esperienza<sup>56</sup>.

È stata effettuata anche un'analisi della struttura dei racconti che, in diversi casi, mostra una prima parte più distaccata e una seconda molto più personalizzata e coinvolgente. Testimonianza di questo possono esse-

<sup>54</sup> L. Passerini, *Storia e soggettività. Le fonti orali, la memoria*, Scandicci (Firenze), La Nuova Italia Editrice, 1988, pp. 170-171.

<sup>55</sup> M. Cardano, *Tecniche di ricerca qualitativa*, Roma, Carocci, 2003, pp. 94-95.

<sup>56</sup> L. Richards, J.M. Morse, *Fare ricerca qualitativa. Prima guida*, Milano, FrancoAngeli, 2009, p. 169.

re alcuni indicatori verbali, per esempio iniziare con una premessa, una precisazione<sup>57</sup>, come nel caso di due testimoni, di cui riporto di seguito le citazioni, che introducono la propria testimonianza, rispettivamente, con una premessa, G.P., e con una precisazione, M.B.

L'intervista con G. P. si è svolta in modo congiunto con l'amico e compagno di scuola R. P. Probabilmente questa situazione comune ha mosso in G.P. la necessità di aprire il proprio discorso con una descrizione che contestualizzasse ciò che inizialmente aveva vissuto. Le interviste erano incentrate sulla scuola elementare di Villa Cadè, ma le sue prime parole si riferiscono alla scuola di Gaida. Nel breve testo iniziale abbozza un confronto con la scuola di Cadè, indicando che quella di Gaida era vecchia, a differenza d'edificio appena eretto nella frazione vicina. Inoltre, pare quasi voler precisare che attendeva con ansia l'inizio delle scuole e che, dopo la delusione provata per il rifiuto dovuto al fatto che non aveva ancora compiuto sei anni, abbia ricevuto un grosso dono, andando ad inaugurare le scuole nuove di Cadè:

Io ho iniziato con le scuole a Villa Gaida, che erano vecchie. Sono nato in gennaio e quando sono arrivato là, dopo 5 o 6 giorni mi hanno detto: 'tu devi stare a casa perché non hai ancora 6 anni'. Un po' mi è dispiaciuto, però dopo mi è piaciuto perché andavo a inaugurare le scuole nuove di Cadè...<sup>58</sup>

Il resto dell'intervista, riportata nell'*Allegato 10. Interviste n. 10 e n. 11 a G.P. e R.P.*, a p. 000 del presente lavoro, evidenzia i bei ricordi della sua esperienza nella nuova scuola.

M.B., decide di iniziare la propria testimonianza con la precisazione di aver frequentato due scuole elementari, quella di Cadè, oggetto dell'intervista, ma anche quella di Gaida, quando la prima ancora non esisteva. Questa puntualizzazione esplicita la stranezza che riscontra nella mancanza dell'istituzione scolastica in una realtà, Villa Cadè, che già a quell'epoca si presentava come un riferimento per le zone limitrofe, in virtù dei servizi e delle infrastrutture di cui era dotata:

Devo distinguere perché ho frequentato due scuole elementari: la scuola di Cadè ed anche la scuola di Villa Gaida. Questo creava qualche punto interrogativo perché Cadè era un paese che si sentiva un po' il centro di quella

<sup>57</sup> G. Contini, A. Martini, *Verba manent. L'uso delle fonti orali per la storia contemporanea*, Roma, La Nuova Italia Scientifica, 1993, p. 147.

<sup>58</sup> Si veda Allegato 10. Interviste n. 10 e n. 11 a G.P. e R.P., p. 000 del presente lavoro.

zona. Nel senso che aveva la caserma dei Carabinieri, la stazione ferroviaria, il cinema aveva tante cose che i due paesi vicini soprattutto Gaida e Cella non avevano. Quindi noi ci sentivamo un po' una specie di piccola capitale, però la scuola non ce l'avevamo...<sup>59</sup>

Anche in questo caso, successivamente, la narrazione assume contenuti più coinvolgenti e personali.

Un altro aspetto connesso alla forma espressiva riguarda l'uso dei modi e dei tempi dei verbi utilizzati. L'uso dell'impersonale o della terza persona plurale associata a un tempo narrativo come l'imperfetto producono l'effetto di comunicare la ripetitività dell'esistenza e la sua assimilazione alla vita di paese<sup>60</sup>.

Possiamo rinvenire esempi di questa affermazione nelle interviste di E.P. e di M.B., di cui si riportano di seguito le citazioni.

Con la frase 'Si andava a tendere all'uva' E.P. descrive una consuetudine a quei tempi, che significava 'andare a sorvegliare i vigneti'. Di solito questa incombenza, che si realizzava nei mesi estivi, era assegnata ai ragazzi più giovani, sciolti dall'impegno scolastico per le vacanze e richiama una ripetitività nell'esistenza ed un perpetuarsi di tradizioni, in questo caso, contadine, tramandate di generazione in generazione:

...Si andava a *tendere all'uva*, si chiamava, una volta [a sorvegliare i vigneti, ndr] purtròp gh'era dla ginta che ghniva mia [purtroppo c'erano persone che non ne avevano, di mezzi di sussistenza] e cercavano di venire a prendere anche quel grappolino di uva... che, i miei genitori, poi, era una scusa dire' va a *tendere all'uva*', però se veniva qualcuno mi dicevano 'dagli un grappolino d'uva', perché purtroppo si sa che a quei tempi era così...<sup>61</sup>

Da fonti coeve ho ricevuto conferma di questa informazione: ricordi di estati passate al vigneto, a volte in compagnia di qualche amico per scongiurare la noia del tempo passato senza far nulla, se non vigilare sui beni di valore che, a quell'epoca e in un contesto rurale, erano rappresentati dai terreni, dai vigneti, dal bestiame.

M. B. evidenzia la disponibilità degli abitanti di Cadè a contribuire ai bisogni della comunità, per effetto del fenomeno di assimilazione alla

<sup>59</sup> Si veda Allegato 2. Intervista n. 2 a M.B., p. 000 del presente lavoro.

<sup>60</sup> G. Contini, A. Martini, *Verba manent. L'uso delle fonti orali per la storia contemporanea*, Roma, La Nuova Italia Scientifica, 1993, p. 148.

<sup>61</sup> Si veda Allegato 9. Intervista n. 9 a E.P., p. 000 del presente lavoro.

vita di paese, molto forte a quei tempi. La frazione generava forte senso di appartenenza tra gli abitanti, favoriva la solidarietà e spingeva a rendersi utili quando se ne riscontrava la necessità. Anche la scuola, centrale, appena edificata, richiamava questo fenomeno:

...E poi mi ricordo che allora era tutto abbastanza informale, nel senso che la scuola era talmente al centro del paese che tutti quanti quando c'era bisogno venivano a sistemarla. Per esempio a volte capitava che si rompevano le saracinesche, i genitori, anche mio padre, spesso venivano ad aggiustare. Ognuno contribuiva...<sup>62</sup>

La differente velocità narrativa a seconda dei temi trattati rappresenta un altro elemento di conferma dei diversi livelli di coinvolgimento e di importanza che il narratore sente nei confronti di ciascuno di essi<sup>63</sup>.

Questi aspetti si evincono, nelle trascrizioni delle interviste, dall'indicazione delle marche non verbali del dialogo attraverso gli specifici simboli o caratteri descritti al paragrafo precedente e sono evidenziate dalla ricchezza e dal dettaglio delle narrazioni.

## 6. Conclusioni: fare ricerca qualitativa

In questo capitolo abbiamo ripercorso le fasi e gli elementi che compongono un percorso di ricerca qualitativa, sia nei suoi aspetti teorici che di applicazione pratica al presente studio.

Sono state trattate in modo approfondito le figure dell'intervistato e dell'intervistatore, la descrizione delle caratteristiche e peculiarità dei rispettivi ruoli, i comportamenti, la natura della relazione che si crea tra di essi.

Il ruolo dell'intervistatore richiede capacità di ascolto attivo, accoglienza e comprensione del punto di vista dell'altro, rispetto della persona.

Accettando l'intervista, l'intervistato si mette in gioco narrando i propri vissuti e, allo stesso tempo, coglie la formidabile occasione per accedere a momenti di autoriflessione e introspezione, alla ricerca di risposte a certi interrogativi insiti nelle proprie esperienze nel tentativo di

<sup>62</sup> Si veda Allegato 2. Intervista n. 2 a M.B., p. 000 del presente lavoro.

<sup>63</sup> G. Contini, A. Martini, *Verba manent. L'uso delle fonti orali per la storia contemporanea*, Roma, La Nuova Italia Scientifica, 1993, p. 148.

conferirvi senso.

Abbiamo affermato in precedenza<sup>64</sup> che è il terreno comune, la disposizione all'ascolto reciproco, alla reciproca accettazione, che rende possibile la comunicazione, ma ciò che la rende significativa è la differenza delle diverse storie di vita narrate. Nell'intervista il testimone conduce il ricercatore nel viaggio attraverso le proprie esperienze e l'intervistatore accetta il ruolo di accompagnatore; un reciproco atteggiamento empatico favorisce la sintonia tra di essi e l'instaurarsi di un clima distensivo e di apertura che facilita l'esposizione e la comprensione delle narrazioni.

Un particolare spazio è stato riservato alla conduzione dell'intervista, con il richiamo alla sezione degli allegati dove è riportata, in modo ampio e dettagliato, la descrizione del clima che si instaura durante l'indagine, evidenziando impressioni, sentimenti ed emozioni del ricercatore, l'espressione del contesto in cui si è svolta l'intervista, le reazioni degli intervistati, gli atteggiamenti degli attori.

L'approccio narrativo consente di conoscere, comprendere e ricostruire le storie con cui gli individui organizzano e danno senso alle loro esperienze.

L'analisi non si sofferma sull'accuratezza e veridicità storica degli eventi narrati, ma sulla rilevanza soggettiva di tali accadimenti e sul modo in cui questa rilevanza viene ricostruita e veicolata attraverso la narrazione<sup>65</sup>.

Esplorando i possibili utilizzi dei risultati di una ricerca qualitativa, troviamo che essi, evidenziando generalmente aspetti sconosciuti di un contesto o comportamenti inconsci degli attori, mostrano ciò che precedentemente era scontato o nascosto. In questo modo, lo studio può produrre nuova conoscenza riguardo ad un avvenimento, una situazione, un processo o una procedura che mette in nuova luce la conoscenza che si ha dei soggetti e dei loro contesti. Una ulteriore forma di utilizzo della teoria creata da uno studio può consistere nell'orientare, per esempio, le pratiche di insegnamento, di consulenza o di altre attività professionali.

La ricerca qualitativa può quindi aprire nuove aree di investigazione. Essa ha inoltre il pregio di poter essere utilizzata per identificare possibili soluzioni od interventi rispetto ad una situazione o fenomeno, grazie ai risultati emersi dallo studio; può permettere la valutazione di interventi

<sup>64</sup> Cfr. cap. 1 p. 25.

<sup>65</sup> L. Richards, J. M. Morse, *Fare ricerca qualitativa. Prima guida*, Milano, FrancoAngeli, 2009, p. 102.

non misurabili poiché per la natura stessa dello studio, consente di superare la mera analisi statistica mostrando capacità di cogliere e interpretare correttamente un fatto rilevante che si presenti in modo inatteso e casuale.

Infine, evidenziamo l'effetto cumulativo dei risultati di ricerca, sia quando i risultati contraddicono quelli di altri, generando la necessità di ulteriori approfondimenti, sia nel caso, che si verifica più comunemente, di coerenza tra i risultati e quanto pubblicato in letteratura, che permette il progresso della scienza<sup>66</sup>.

Nel successivo capitolo sono riportati i risultati di questa ricerca. L'analisi dei dati scaturiti dalle interviste ha portato all'enucleazione di diversi e significativi temi riferiti alla domanda cognitiva da cui è partita la ricerca: cosa ricordano e pensano alcuni *ex* alunni, che hanno frequentato la scuola elementare di Villa Cadè dal 1948 al 1958, rispetto alla loro scuola, al gradimento nel frequentarla e al loro vissuto nella prosecuzione o nell'abbandono degli studi al termine della quinta elementare.

Dalla varietà e ricchezza dei dati emersi, sono stati trattati ed approfonditi tre argomenti che rappresentano il nucleo dei vissuti degli intervistati ed hanno costituito le principali dimensioni emerse nel contesto scolastico studiato: il "microcosmo" che si crea all'interno della classe e che può determinare il gradimento degli alunni nei confronti della frequenza; la relazione con i compagni e il tema della socialità della scuola; le circostanze che possono aver favorito o ostacolato la prosecuzione degli studi da parte dei bambini al termine della quinta elementare e i vissuti che ne sono scaturiti. Questi punti sono stati declinati in ulteriori tematiche che ne hanno rafforzato la significatività.

I successivi passaggi riportano i risultati delineati ed esposti in modo rigoroso, a seguito di confronto e contestualizzazione delle informazioni con i riferimenti della importante letteratura reperita sui temi trattati. Sono presenti citazioni fedeli desunte dalle narrazioni degli intervistati e qualche commento o interpretazione personale da parte del ricercatore, dovuti alla conoscenza pregressa del contesto e ai significativi approfondimenti derivati dalla bibliografia consultata.

<sup>66</sup> *Ivi*, pp. 268-270.



## Capitolo 4

# Uno specchio dell'Italia degli anni Cinquanta: alunni e ambiente scolastico a Villa Cadè (Reggio Emilia)

### 1. *Introduzione*

I contenuti delle interviste hanno consentito di enucleare diversi temi: la struttura dell'edificio scolastico e gli arredi, materiali e sussidi didattici; la situazione economica dell'epoca; l'attività dei Patronati; la figura dell'insegnante; le relazioni tra compagni; il microcosmo 'classe'; la prosecuzione o l'abbandono degli studi al termine della quinta elementare; le materie di studio; l'uso del dialetto a scuola; i compiti a casa; le attività pomeridiane; le feste, le ricorrenze e le celebrazioni; il gradimento nei confronti della scuola; episodi piacevoli o critici, aneddoti.

Tra questi punti, ho individuato tre argomenti che, a mio parere, hanno rappresentato il nucleo dei vissuti degli intervistati, impreziositi dalle peculiarità derivanti dai differenti punti di vista e resi coerenti dalle similitudini espresse a conferma degli enunciati. Essi si riferiscono a: il 'microcosmo' che si crea all'interno della classe, diverso per ciascuna realtà anche se sono controllate le variabili comuni come tempi, spazi, struttura, che può determinare il gradimento degli alunni nei confronti della frequenza; la relazione con i compagni e il tema della socialità della scuola; le circostanze che possono aver favorito o ostacolato la prosecuzione degli studi da parte dei bambini al termine della quinta elementare e i vissuti che ne sono scaturiti.

### 2. *Il microcosmo 'classe'*

L'ambiente scolastico riveste fondamentale importanza per la formazione del carattere e della personalità del fanciullo. Concorrono a formarlo l'aula e le pareti, i banchi, le sedie, l'arredamento, il modo di vestirsi, ma soprattutto alunni e maestro<sup>1</sup>.

La classe è un microcosmo con sue regole implicite e dinamiche interne fortemente influenzate, oltre che da condizionamenti istituzionali

<sup>1</sup> B. Pulcini, *Grano di sale. 40 anni nella scuola elementare*, Roma, Armando Editore, 2003, p. 15.

ed ambientali, dalla presenza di determinate personalità al suo interno. Quello che emerge all'esterno di tale microcosmo è una serie di comportamenti più o meno forzati e di maniera che mascherano i bisogni fondamentali di ciascuna persona che lo compone<sup>2</sup>.

Pur mantenendo costanti le variabili comuni come spazi, tempi, struttura, materiali, la classe e i suoi componenti rappresentano un mondo a sé.

Questo microcosmo, che vede maestri e allievi condividere tempo, emozioni, sapere, è un universo composito che riunisce persone di provenienze ed estrazione disparate che tuttavia, per qualche ora, vivono nello stesso spazio e s'impegnano in un lavoro comune.

Il maestro è figura centrale, più spesso guida ed esempio da seguire o da imitare; a volte, letteralmente, 'cattivo maestro', modello negativo di pigrizia, inettitudine, indifferenza e, in alcuni estremi casi, disumanità.

Nel rapporto maestro-allievo la classe è punto d'incontro tra generazioni: adulti e bambini entrano in relazione, anche in conflitto, ma partendo da un terreno comune che tenta di abbattere, almeno in parte, le barriere che spesso separano il mondo adulto da quello infantile. Entrano in gioco i temi dell'autorità, della gerarchia, della disciplina; come anche quelli della collaborazione, del sostegno morale e affettivo, dello spirito di gruppo.

La classe si apre verso l'esterno e allude, con i microeventi che ospita al suo interno, alle macrostrutture esterne: le relazioni familiari, la composizione e le tensioni della società, il sistema politico<sup>3</sup>.

Le diverse angolature da cui possiamo cogliere la figura del maestro evidenziano ricchezza o povertà culturale, severità o dolcezza, passione nell'insegnare o mera ripetitività. A volte sono riversati sull'insegnante il merito o la colpa per l'amore o l'avversione provata dagli allievi nei confronti della scuola o di una certa disciplina<sup>4</sup>.

Una ricerca rappresentativa per quanto riguarda l'importanza del tipo di personalità del docente nell'interazione con gli allievi è quella di Rosa Barbara Aibauer che, anche se un po' datata, evidenzia l'esistenza di una stretta correlazione tra i tratti apprezzati degli insegnanti e l'età degli allievi. Secondo questa ricerca, gli allievi dagli undici ai tredici anni

<sup>2</sup> <http://www.provincia.torino.gov.it/istruzione/cesedi/riflettere/dwd/doc/premessa/operat4.doc> (ultima consultazione 9 maggio 2015).

<sup>3</sup> <http://www.giuntiscuola.it/lavitascolastica/magazine/articoli/cultura-e-pedagogia/maestri-e-maestre-al-cinema/> (ultima consultazione 9 maggio 2015).

<sup>4</sup> F. De Vivo, P. Zamperlin, *A scuola nell'Italia di ieri. Ricordi di vita scolastica tra '800 e '900*, Padova, Università degli Studi di Padova, Dipartimento di Scienze dell'Educazione, 1995, p. 7.

apprezzano maggiormente nell'insegnante comportamenti caratterizzati dalla giustizia, mentre salendo con l'età, sono maggiormente apprezzati atteggiamenti di comprensione, fiducia e amicizia<sup>5</sup>.

Da alcune interviste emerge che le differenze di trattamento tra i figli dei contadini e braccianti rispetto ai figli delle famiglie più agiate venivano maggiormente percepite dai ragazzi durante le ore di lezione o in occasione di ricorrenze, feste scolastiche o recite. Un testimone ci racconta di aver notato un differente approccio dell'insegnante nei propri confronti rispetto ad altri compagni, figli di persone socialmente o economicamente 'importanti', come la figlia del maresciallo o la figlia dell'industriale, verso i quali, a suo parere, l'insegnante rivolgeva miglior cura nella relazione e maggiore considerazione delle capacità. Questo probabilmente derivava dall'essere seguiti a casa, aspetto che una famiglia in difficoltà economiche non poteva permettersi, dovendosi dedicare completamente all'attività lavorativa.

Anche un contesto gioioso e spensierato come la recita o la festa poteva essere fonte di differenze tra i bambini: il testimone ci racconta che, nelle recite, le parti più ambite erano sempre assegnate a 'figli/figlie di' e che per gli altri rimanevano parti marginali o addirittura nulla. Un bambino, soprattutto a quei tempi, non aveva certo il coraggio né l'educazione per protestare e far valere le proprie ragioni, ma è normale pensare che tutti ci tenessero ad essere protagonisti.

Si coglie la frustrazione vissuta da bambina per non aver ricevuto le stesse attenzioni o le stesse opportunità di alcuni compagni e, oggi, la rassegnazione della persona matura, consapevole di non aver potuto vivere certe occasioni, irripetibili, che per i bambini significano molto: una parte individuale in una recita, una attenzione in più dell'insegnante.

Si legge, dentro alle parole, una sofferenza ormai sbiadita, rassegnata, ma ancora viva, di chi sa di aver patito una ingiustizia e che ciò che ha perso, purtroppo, non gli verrà restituito:

...che poi allora c'era distinzione, c'era il bambino figlio dei ricchi, che ne avevamo 3 o 4 [in classe]. Adesso ci sono i problemi con gli immigrati. Allora c'erano i figli dei ricchi e quelli dei contadini, e i figli dei *casànt*<sup>6</sup>. Io era una mezza via...

<sup>5</sup> R.B. Aibauer, *Die Lehrerpersönlichkeit in der Vorstellung des Schülers*, Regensburg, Habbel, 1954.

<sup>6</sup> I *casànt* erano braccianti giornalieri, non avevano proprietà terriere né disponibilità economiche. Una trattazione più dettagliata è riportata a p. 000 del presente lavoro.

*Intervistatrice* – Quindi l'insegnante, secondo Lei, faceva differenze?

Sì, sì, questo qua lo notavamo, che questi qua erano sempre un po' più privilegiati

*Intervistatrice* – Privilegiati nel senso che gli insegnanti avevano più accortezze nell'insegnare?

Mah... nell'insegnare o perché erano più curati con gli indumenti, non lo so, so che un pochino c'era questa discriminazione [...] questo qua me lo ricordo ancora [...] la figlia di M. o la figlia del maresciallo erano una personalità nel paese, perciò venivano considerate... forse avevano anche più basi, può darsi che venissero seguite di più a casa. I miei, *ghìven gnàn teimp a guaderòm* [non avevano nemmeno il tempo di badare a me]... non guardavano neanche se venivo a casa con i quaderni, quasi, mio padre perché faceva il pollivendolo, mia madre perché semmai lavorava in campagna o aiutava lui. Perciò a scuola non è che seguissero i bambini, come si fa adesso, a guardare cosa hai preso o non hai preso...<sup>7</sup>

...le feste di Natale! Si facevano le recite sia a scuola che in parrocchia [...] mi ricordo che io ero fra quelle che non mi davano mai niente [di parti nella recita], o poco nelle recite...

Una volta me ne hanno data una, ma ero in parrocchia e mi sono volate via tutte le arance nel cestino, non so perché... Poi c'era la figlia del maresciallo... quella lì era sempre tra gli angioletti, *mè en gh'era mai* (io non c'ero mai) in mezzo agli angioletti, venivamo proprio distinti, non so il motivo: o perché ero grassa o perché non ero la figlia privilegiata, delle gran parti... 'la madonnina' non me ne è mai toccato [farla].

*Intervistatrice* – In effetti anche quello si ricorda...

Sì, sì, è discriminante... Eh, i bambini sì, perché ci tieni ad essere protagonista! Invece io non sono mai stata protagonista!...<sup>8</sup>

Altri testimoni offrono diverse letture, come questa fonte iconografica, sul ruolo e significato della recita scolastica. Esse rappresentano una occasione anche per testimoniare i differenti metodi didattici utilizzati dagli insegnanti nello svolgimento delle attività. La Fig. 5 ritrae un gruppo classe, durante una recita, che mostra manufatti di propria produzione, a testimonianza del carattere didattico che riveste l'evento.

<sup>7</sup> Si veda Allegato 11. Intervista n. 12 a L. P., p. 000 del presente lavoro.

<sup>8</sup> *Ibidem*.



Fig. 5. Alunni in posa durante una recita con manufatti di loro produzione

Le testimonianze di questa ricerca evocano differenti microcosmi, per effetto dell'impostazione pedagogica, dei metodi didattici utilizzati, dell'approccio relazionale degli insegnanti, dell'assenza dei docenti titolari, della varietà caratteriale degli alunni.

## 2.1 La centralità dell'insegnante

Il microcosmo classe risente del tipo di programma svolto e della metodologia didattica utilizzata dall'insegnante.

La Costituzione Italiana del 1948, all'art. 33, primo e secondo capoverso, recita:

L'arte e la scienza sono libere e libero ne è l'insegnamento.  
La Repubblica detta le norme generali sull'istruzione...

I programmi per le scuole elementari e materne del 1945, Decreto Luogotenenziale 24 maggio 1945, n. 459, riportano che

Per l'attuazione di questo piano educativo, che mira soprattutto a preparare il fanciullo alla vita civile, non è quindi sufficiente all'insegnante la sola cultura umanistica, su cui si è fatto finora quasi esclusivo assegnamento per la sua preparazione professionale. Necessita all'educatore un alto senso di responsabilità sociale che l'induca, nella scuola e fuori, ad essere maestro

di vita, esempio di probità in ogni sua manifestazione. Solo così egli potrà intendere l'invito, che gli viene da questi programmi, di considerare l'insegnamento come una missione di civiltà. Avrà pure bisogno – sia detto ben chiaro – di una tecnica educativa, cioè di un metodo didattico che dovrà sempre perfezionare, sia meditando sul proprio insegnamento e sui risultati ottenuti, sia partecipando con attivo interesse al movimento pedagogico italiano e straniero. [...] Le avvertenze che precedono ciascuna delle materie d'insegnamento offrono libero campo di studio, perché non vi si consigliano metodi particolari, né vi si danno minute prescrizioni. L'insegnante potrà seguire vie diverse da quelle indicate, purché riesca a dare quei risultati che si attendono dalla sua azione educativa...

Risulta difficile affermare se i programmi Washburne abbiano avuto positivo riscontro nella pratica scolastica del tempo. Possono essere molteplici le ragioni del loro parziale fallimento, tra cui individuiamo innanzitutto il disorientamento di un corpo docente appena uscito dalle imposizioni del fascismo. A questo vanno aggiunte le difficoltà di tutto un popolo a vivere e operare per la ricostruzione di un paese che la guerra aveva diviso, dilaniato e distrutto<sup>9</sup>.

I Programmi didattici per la scuola primaria, DPR 14 giugno 1955, n. 503, con riferimento alla libertà di insegnamento, recitano:

Le indicazioni attinenti al secondo aspetto dei programmi (la via o metodo da seguire per il raggiungimento degli scopi dell'istruzione primaria) non hanno il medesimo carattere normativo delle precedenti; poiché lo Stato, se ha il diritto e il dovere di richiedere l'istruzione obbligatoria, non ha una propria metodologia educativa...<sup>10</sup>

Interessanti studi sono stati condotti sugli stili ed atteggiamenti educativi degli insegnanti e le relative esperienze e comportamenti degli allievi.

Tra le prime ricerche in tal senso troviamo quelle di Harold Homer Anderson *et al.*<sup>11</sup>, i quali distinguono due stili di insegnamento: lo stile

<sup>9</sup> [http://www2.comune.venezia.it/tuttoscuola/timeline/testi/1945\\_Washburne.htm](http://www2.comune.venezia.it/tuttoscuola/timeline/testi/1945_Washburne.htm) (ultima consultazione 9 novembre 2014).

<sup>10</sup> [http://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/dpr503\\_55.html](http://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/dpr503_55.html) (ultima consultazione 9 novembre 2014).

<sup>11</sup> H.H. Anderson, J.E. Brewer, M.F. Reed, *Studies of teacher's classroom personalities*, III, *Follow up studies on the effect of dominative and integrative contacts on children's behavior*, «Applied Psychology Monographs», 1946, 11, 3-156.

dominante e lo stile sociale-integrativo. Tali ricercatori hanno verificato che questi stili generano tipiche reazioni negli allievi. In particolare, il comportamento dominante degli insegnanti, per esempio, dare ordini, consigliare, criticare, inizialmente correlato a resistenze tra gli allievi, dopo circa cinque mesi non solo accresce la resistenza, ma tende ad incentivare negli allievi un comportamento analogo.

Quando invece l'insegnante si rapporta alla classe secondo lo stile sociale-integrativo e cioè incoraggia, considera i desideri degli scolari, è cordiale, gli allievi tendono a manifestare comportamenti positivi, come comunicare spontaneamente le proprie esperienze, partecipare attivamente.

Secondo Charles W. Gordon<sup>12</sup>, la classe scolastica è concepita come un sistema sociale. L'insegnante, in tale sistema sociale, si trova di fronte al compito di dover corrispondere alle aspettative dal sistema esteriore, derivanti da norme e da obiettivi dell'organizzazione scolastica, e da quelle provenienti dal sistema interiore, come le aspettative personali degli allievi date dai loro interessi e condizioni.

Gordon distingue negli insegnanti tre tipici stili di comportamento: il tipo strumentale-specialistico, il tipo espressivo o centrato sugli allievi, il tipo strumentale-espressivo o integrale.

L'insegnante, impostando il proprio compito educativo nella classe sul sistema esteriore, applica uno stile strumentale-specialistico o un sistema di rendimento orientato al raggiungimento degli obiettivi scolastici. In questo caso, egli è più interessato al rendimento degli allievi rispetto ai loro bisogni o interessi e ne deriva che i suoi atteggiamenti nei confronti degli scolari sono piuttosto rigidi e severi.

L'insegnante che adotta il sistema interiore, tiene presenti in modo prioritario gli interessi e i bisogni dei singoli allievi o del gruppo.

È anche possibile che l'adulto adotti contemporaneamente lo stile espressivo e quello strumentale-specialistico. In questo caso, egli tenderà a prendere in considerazione sia le norme o le mete prestabilite, sia gli interessi e i bisogni dei singoli o gruppi.

Sull'efficienza degli stili espressivo, strumentale ed espressivo-strumentale, Gordon riporta, in una ricerca effettuata con allievi del 7° ed 8° anno scolastico, che esiste un rapporto significativo tra la gamma dei

<sup>12</sup> C.W. Gordon, *The social system of high school, a study in the sociology of adolescence*, Glencoe Ill., Free Press, 1957; C.W. Gordon, *Die Schulklasse als ein soziales System* in P. Heintz (ed.), *Soziologie der Schule*, Köln-Opladen, Westdt. Verlag, 1970, pp. 131-160.

comportamenti dell'insegnante nella classe e gli effetti sugli allievi, visti sotto l'aspetto del rendimento e della morale di impegno e comprovano l'affermazione che l'insegnante efficiente persegue diverse mete, realizzando in tal modo differenti funzioni. Coloro che realizzano un rigido controllo e danno molta importanza al rendimento, dimostrando la preferenza verso l'atteggiamento strumentale, possono far conseguire agli allievi un alto livello di rendimento, ma a discapito del livello di responsabilità, cioè di morale di gruppo.

Gli insegnanti invece a cui premono sia il rendimento che gli interessi dei ragazzi, e sono orientati verso lo stile espressivo-strumentale, raggiungono con gli allievi sia un alto livello di produttività che un alto senso di responsabilità morale.

Da queste ed altre ricerche deriva che il comportamento degli insegnanti, visto secondo la dimensione relazionale, si può fondamentalemente classificare in base alla dimensione emozionale e alla dimensione di controllo. Per quanto riguarda l'interdipendenza tra i tratti di queste due dimensioni ed i comportamenti degli allievi, è possibile ricavare che all'interno della classe si crea una buona atmosfera umana e, di conseguenza, un miglior rendimento scolastico, quando il comportamento degli insegnanti è caratterizzato dai tratti positivi della dimensione emozionale (cordialità, comprensione, incoraggiamento, calore umano) e da poca direttività (per esempio, informazioni, proposte, inviti, anziché ordini, castighi)<sup>13</sup>.

Nel prossimo paragrafo saranno delineati alcuni prototipi di insegnanti, sulla base di quanto emerso dai racconti degli intervistati.

## 2.2 I prototipi degli insegnanti

Nel volume di Giuseppe Zago *Da maestri a direttori didattici* alcuni maestri raccontano lo sconcerto provato per essersi trovati di fronte, nel corso della loro professione, a scenari che non si sarebbero aspettati:

Credevo che il lavoro del maestro fosse solo quello di parlare ed impartire lezioni ad una scolaresca tutta attenta e silenziosa [...]; dovetti convincermi, invece, in modo diverso quando l'esperienza mi diede la misura esatta della forza di resistenza, ostinata e costante, che la scolaresca opponeva in ogni minuto delle quattro ore alle parole del maestro se questi non è animato da pazienza, volontà e amore paterno.

<sup>13</sup> H. Franta, *Relazioni sociali nella scuola: promozione di un clima umano positivo*, Torino, Società Editrice internazionale, 1985, pp. 14-18.

E ancora, un altro insegnante:

Avevo letto in qualche posto che i bimbi sono fiori da coltivare, belli, gentili, profumati come i fiori. Poveri i miei fiori! I genitori, pieni di miseria, abbruttiti dalle fatiche e dalla guerra recente, [...] i miei fiori, sporchi, mal tenuti, scalzi, si prendevano a zuccate, si sputavano, si dicevano parolacce, bestemmiavano.

In presenza di tali realtà, gli insegnanti erano spesso sprovvisti di sufficiente preparazione per affrontarle, per quanto animati da dedizione verso il proprio lavoro, e trovavano enormi difficoltà nel capire, senza l'aiuto di esperti, quali scolari fossero ritardati per cause socio-ambientali, per tare genetiche o gravi disfunzioni organiche. Gli insegnanti erano quindi consapevoli di quanto fosse importante la conoscenza dei bambini, non solo del rendimento scolastico, ma anche dell'ambiente di vita e delle attività in cui si manifestano più liberamente per avviare un fruttuoso lavoro educativo<sup>14</sup>.

Le interviste effettuate hanno dato voce alla controparte: gli alunni.

Il coro che si è levato ha assolto la maggioranza degli insegnanti, nei confronti dei quali il ritratto tracciato è stato benevolo e positivo; per altri si è potuto constatare che i ricordi scolpiti nelle menti degli alunni portavano la traccia indelebile della durezza e severità del maestro.

In quel periodo,

ancora gran parte degli insegnanti era convinta che il loro compito fosse censire, fermare e mandar fuori dai piedi i somari, gli svogliati, i testoni. Non erano stati attrezzati a capire che il loro compito era esattamente il contrario: fare in modo che i somari imparassero a non ragliare, gli svogliati ad avere voglia di studiare, i testoni a usare la testa per capire e orientarsi nella società. Facile a dirsi, non a farsi<sup>15</sup>

sentenza Tullio De Mauro.

Da alcune interviste è possibile cogliere riscontri che evidenziano lo scorrere tranquillo del tempo scolastico e il passaggio quotidiano famiglia/scuola e viceversa non generava situazioni di malessere.

<sup>14</sup> G. Zago (a cura di), *Da maestri a direttori didattici*, Lecce, Edizioni Pensa Multimedia s.r.l., 2007, pp. 516-517.

<sup>15</sup> <http://www.internazionale.it/opinione/tullio-de-mauro/2015/05/11/buona-scuola-renzi-critica> (ultima consultazione 13 maggio 2015).

Nella stessa scuola, nelle classi guidate dall'insegnante severo e anche un po' manesco, il clima era più teso, i ragazzi faticavano ad aprirsi e il mantenimento della disciplina costituisce, nelle memorie raccolte, il ricordo ricorrente e prevalente riferito a quegli anni.

L'impostazione dell'insegnante nella relazione con gli allievi influenza il clima della classe, l'apprendimento e il gradimento nella frequenza scolastica da parte degli alunni. Anche l'assenza di una qualsiasi relazione tra maestro ed allievi può condizionare lo sviluppo cognitivo ed affettivo-relazionale degli alunni e determinare una disaffezione verso la scuola, con conseguente scarso e lacunoso apprendimento e legame affettivo disatteso.

Affrontiamo il prototipo del 'buon maestro', che dimostra affetto senza essere paternalista, brillante, ma che lascia spazio agli allievi, comprensivo quando serve e severo quanto basta, in grado di trasmettere il suo sapere e di stimolare la curiosità, la passione, il desiderio di conoscere e apprendere<sup>16</sup>.

Un paio di intervistati hanno espresso il confronto tra l'insegnante dei primi quattro anni che descrivevano severa, dura, che puniva anche per questioni di profitto, con il maestro che ebbero durante la classe quinta, un giovane di 23/25 anni d'età, proveniente da Sant'Ilario, un comune poco distante dalla scuola, che fu considerato dai propri alunni un 'amico' per l'approccio innovativo nei loro confronti, caratterizzato da ascolto, dialogo, coinvolgimento, rispetto. Il giovane maestro aveva implementato in classe 'lo Zibaldone', un quaderno su cui il capoclasse raccoglieva le osservazioni dei compagni, le criticità che essi evidenziavano, le problematiche, poiché spesso queste non emergevano spontaneamente. Si trattava di una modalità didattica e di un approccio relazionale che, per quei tempi e in quel contesto, nessuno aveva ancora utilizzato, di tipo dialogico ed aperto con gli allievi, che teneva in considerazione i loro bisogni e punti di vista; un sistema democratico che dava la possibilità di parola ai ragazzi, per avvicinarsi ad essi e aprire una relazione fatta di ascolto, osservazione, dialogo e rispetto, che può essere ricondotto ad uno degli stili individuati da Anderson, lo stile sociale-integrativo, che gli alunni apprezzarono molto e ricordano ancora oggi in modo molto preciso:

<sup>16</sup> <http://www.giuntiscuola.it/lavitascolastica/magazine/articoli/cultura-e-pedagogia/maestri-e-maestre-al-cinema/> (ultima consultazione 9 maggio 2015).

...Aveva un'altra formazione, preparazione, aveva un dialogo con noi. Lui non ha mai toccato nessuno, mentre la maestra V. era ancora di quelle che ti faceva mettere le mani così e poi con la bacchetta... [...] E quanti schiaffi che dava! [...] C. [il maestro della quinta] aveva fatto 'Lo Zibaldone', una cosa fantastica! [...] 'Lo Zibaldone' era un libro, un brogliaccio, ed ogni fila aveva il suo. Scrivevamo i vari problemi, comportamenti, tutto quello che era inerente alla scuola. Ognuno poteva scriverci anche qualcosa di suo. [Il maestro] lo leggeva e guardava se c'era qualcosa che non andava. Perché magari non avevamo il coraggio di dirlo... Il capoclasse scriveva quello che suggerivano gli altri alunni. Con lui [il maestro] c'è stato un rapporto...! Veramente! [...] Quel maestro era giovane, avrà avuto 23 o 25 anni. [...] Non è che il maestro F. fosse una specie di fratello.

C'era un certo rispetto, una certa disciplina. Però ti faceva andare a scuola volentieri. [...] Secondo me, perché imparavi e non era manesco. C'era la trasformazione dal metodo duro al metodo normale...<sup>17</sup>

Nel volume curato da Francesco De Vivo e Patrizia Zamperlin dal titolo *A scuola nell'Italia di ieri*, è presente il brano di Francesco Chiesa *Ad ogni maestro il suo metodo*, da *Tempo di marzo* del 1949, che narra di una esperienza analoga, di cui riportiamo in sintesi alcuni passaggi significativi:

Alla riapertura della scuola di Vico il sindaco introdusse il nuovo maestro: 'un povero gobbetto' con il quale presto gli scolari si accorsero che avrebbero avuto poco da scherzare. Molto intelligente e perspicace 'era sospettoso e maligno come un topo, presente come una mosca. Capiava in aria anche le nostre intenzioni più fuori dal comune, ci leggeva in faccia anche le bugie meglio recitate. [...] Non rideva mai e questo era il più grave dei suoi torti; il torto che, fin dal principio, scavò un abisso tra noi e lui, essendo dimostrato che gli uomini si toccano e si tengono tra di loro non con le mani, ma con il sorriso'. Aveva la pretesa di levare agli alunni alcune nozioni imparate dal precedente insegnante, ormai radicate ma, a suo giudizio, imprecise e non del tutto corrette. 'Per il nostro famoso maestro, erano tutti peccati mortali, da punire, dopo le prime intimazioni, con vergate e scappellotti, poi con imprigionamenti in iscuola, durante l'ora del desinare, mentre tutti gli altri se ne andavano felici e beati buttando i libri in aria [...]'

'[Ma arriva un nuovo insegnante e il confronto è inevitabile, n.d.C.] Giovane, prima di tutto: un ragazzone [...] il nostro maestro aveva un metodo bellissimo. Niente grammatiche, intanto; niente caselle dell'abaco [...]. Ma il meglio erano le letture che ci faceva [...] E rideva, il maestrino, d'un riso tut-

<sup>17</sup> Si veda Allegato 10. Interviste n. 10 e n. 11 a G.P. e R.P., p. 000 del presente lavoro.

to d'un colpo: scrosciante che pareva quando rovesciano una gerla di noci. [...] Quel giorno di San Martino, in cui tirava un vento freddissimo e nessuna storia faceva sorridere, il maestro estrasse dal cassetto una cosa lunga e lucente, un clarino! 'E si mise a sonare. Fu come se cessasse ad un tratto di fare freddo, di fare brutto. Entrava ancora, sì, dalle fessure, qualche freccia di vento, ma come per giuoco e non faceva più male'.<sup>18</sup>

Come i bambini del giovane maestro narrato da Chiesa, anche gli allievi del maestro F.C. andavano volentieri a scuola e non sentivano la fatica dello studio, poiché il maestro aveva trovato la strada per incuriosire, catturare l'attenzione e l'animo dei suoi allievi:

...il maestro F. ci ha fatto amare la scuola perché ci trattava bene, parlava con noi. Era diventato amico. [...] ti faceva andare a scuola volentieri. Questo era quello che non capivo come mai in terza, in quarta non avevo questa voglia... al mattino (in quinta) non vedevo l'ora che venissero le otto per andare a scuola: questo me lo ricordo bene!...<sup>19</sup>

Anche tra gli altri intervistati c'era chi si era trovato molto bene con la propria insegnante, che giudicava aperta e materna. Il legame che si era creato si era mantenuto nel tempo, anche terminata la scuola, alimentato da contatti telefonici o recandosi, in diverse occasioni, a far visita alla propria maestra:

...quella [la maestra] che avevamo noi non era severa, era proprio una madre. Ci si sentiva anche dopo con qualche telefonata, che il telefono c'era solo nel bar. Quando lei andò in pensione, alla fine della quarta classe, ci si sentiva lo stesso perché eravamo rimasti affiatati, tutti quanti...<sup>20</sup>

...Ho avuto due maestre. [...] l'insegnante successiva, un po' più giovane, una signora che abitava in città anche lei, però era un pochino più bonaria, meno aspra della prima, forse perché era più giovane, un altro tipo, magari una generazione un po' diversa dalla prima. Io ricordo perfettamente, ho avuto modo di vederle anche qualche anno dopo, di andarle a trovare, così per ricordo, mi è rimasto assolutamente un bel ricordo...<sup>21</sup>

<sup>18</sup> F. De Vivo, P. Zamperlin, *A scuola nell'Italia di ieri. Ricordi di vita scolastica tra '800 e '900*, Padova, Università degli Studi di Padova, Dipartimento di Scienze dell'Educazione, 1995, pp. 28-30.

<sup>19</sup> Si veda Allegato 10. Interviste n. 10 e n. 11 a G.P. e R.P., p. 000 del presente lavoro.

<sup>20</sup> Si veda Allegato 9. Intervista n. 9 a E.P., p. 000 del presente lavoro.

<sup>21</sup> Si veda Allegato 5. Intervista n. 5 a M.F., p. 000 del presente lavoro.

Una delle testimonianze di questo legame è rappresentata da un libretto per ragazzi, ricevuto in dono dalla propria insegnante e custodito con cura da uno degli intervistati. Anche la dedica racchiusa al suo interno ne costituisce la prova: la breve frase rivolta dall'insegnante all'alunno evoca il sentimento che ha generato e accompagnato il gesto e conferma quell'insegnante nel ruolo di educatore che stimola l'allievo alla lettura, ma con il tono ed il trasporto con cui ci si rivolgerebbe ad un figlio (Figg. 6 e 7).

Altri ancora, essendosi frequentati fino all'età adulta con la propria insegnante, ricordano di averla invitata in occasione del proprio matrimonio, custodendo ancora il dono che ne ebbero e la fotografia che li ritraeva assieme:

...con la maestra mi sono trovata benissimo, era la C., il nome non me lo ricordo..., una signora molto materna che ci accoglieva sempre molto bene. [...] Io ho un bellissimo ricordo di questa signora, non era severa. Quando abbiamo finito le scuole, io con le mie amiche ogni tanto la andavamo a trovare, anche dopo che era andata in pensione. L'avevo invitata anche al mio matrimonio ed era venuta in chiesa, solo in chiesa, non era voluta venire al pranzo. Però in chiesa era venuta e nell'album delle fotografie ce l'ho. Mi aveva regalato una bellissima cornice in argento che ho ancora.

Sì, sì, ma veniva per tutti, eh! Quando i suoi alunni si sposavano, tutti glielo dicevano, perché eravamo rimasti in contatto...<sup>22</sup>

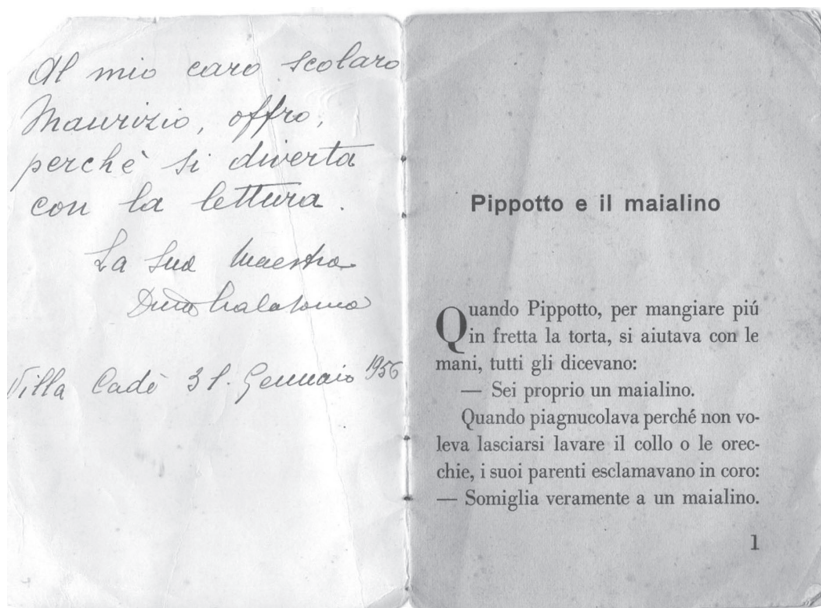
Queste citazioni evidenziano il ricordo di figure educative che avevano saputo relazionarsi con gli allievi in modo garbato, familiare, accogliente. Con queste insegnanti, come abbiamo visto, si conservò un legame anche dopo il termine della scuola, alimentato da visite o telefonate. Qualcuno ha sottolineato anche qualche difficoltà, per quei tempi, nel mantenere i contatti, per esempio, a causa della indisponibilità di mezzi di comunicazione presso le abitazioni private:

...il telefono, c'era solo nel bar...<sup>23</sup>

Non sono mancati però i giudizi negativi nei confronti dei propri insegnanti. Alcuni intervistati li ricordano severi, chiusi, intransigenti. Con il loro atteggiamento non favorivano la relazione e la conversazione con

<sup>22</sup> Si veda Allegato 7. Intervista n. 7 a C.T., p. 000 del presente lavoro.

<sup>23</sup> Si veda Allegato 9. Intervista n. 9 a E.P., p. 000 del presente lavoro.



Figg. 6 e 7. Particolari del libretto<sup>24</sup>

<sup>24</sup> A. La Varna, *Pippotto e il maialino*, Milano, Fratelli Fabbri Editori, 1954.

gli alunni; spesso incutevano timore, soprattutto nei bambini più timidi e riservati. Uno dei testimoni, fuori dall'intervista, ha raccontato che ricordava la propria insegnante solo per un episodio negativo che era accaduto: questa insegnante non consentiva di assentarsi dalla lezione per andare in bagno e un giorno in cui si sentiva indisposto, non ebbe il coraggio di chiedere di uscire e capitò l'inevitabile, con conseguenti mortificazione ed imbarazzo da parte sua.

Le insicurezze quotidiane, le timidezze, le paure costituivano un patrimonio comune per i bambini di quegli anni. Alcuni di essi vivevano in casolari isolati in zone distanti dal centro; in certi casi si trattava di bambini che trascorrevano gran parte del proprio tempo libero da soli, non avendo fratelli con cui giocare, dialogare. I genitori lavoravano diverse ore al giorno e non avevano tempo di instaurare una relazione aperta e dialogica con i figli; la mentalità di quei tempi, poi, non consentiva un clima di confidenza con i genitori, con i quali spesso ci si rivolgeva con il Voi.

A scuola, questa tipologia di bambini si rapportava con l'insegnante severo e chiuso mettendosi in mostra il meno possibile, cercando di non creare problemi dal punto di vista del comportamento e di conseguire i migliori risultati sul versante del profitto, come ci raccontano alcuni testimoni, anche per le ripercussioni che questo avrebbe potuto avere nell'ambito della famiglia:

...Una maestra un po' chiusa, molto severa.

*Intervistatrice* – Quindi vi teneva un po' in disciplina...

Sì, sì, molto, molto.

*Intervistatrice* – Non c'era molta possibilità di dialogare...

Sì, poco, poco... io ero poi anche molto timida e parlavo proprio poco...<sup>25</sup>

...Io sono sempre stata una abbastanza timida, io penso di non essere mai stata ripresa. Una volta c'era il timore anche dei genitori: guai se la maestra avesse detto 'sua figlia ha fatto...' Anzi, quando vedevo che i maschi erano un po' più spinti, io dicevo 'Mamma mia, se io dovessi fare una cosa del genere e la maestra dovesse parlare con mia mamma o mio papà e dire di aver fatto una certa cosa...', c'era il timore dei genitori e allora il timore dei genitori si sentiva molto [...]. Io ero molto brava (dal punto di vista comportamentale).<sup>26</sup>

<sup>25</sup> Si veda Allegato 8. Intervista n. 8 a N.F., p. 000 del presente lavoro.

<sup>26</sup> Si veda Allegato 7. Intervista n. 7 a C.T., p. 000 del presente lavoro.

L'esempio negativo che scorgevano in alcuni compagni più intraprendenti o irrequieti, rispetto alle modalità di comportamento alle quali erano stati educati e che avevano interiorizzato, spingeva alcuni soggetti ad ulteriori riflessioni ed esami di coscienza, alla ricerca di atteggiamenti che potessero garantire l'assoluta estraneità da situazioni non condivise che avrebbero potuto mettere a repentaglio la propria reputazione in classe o in famiglia.

Diversi testimoni hanno raccontato di aver ricevuto o di aver assistito alle percosse dell'insegnante per questioni di profitto o di disciplina. I bambini si sentivano in soggezione nei confronti degli insegnanti che si servivano di questi metodi, convivendo con sentimenti di paura, quasi di terrore, durante la frequenza scolastica:

...la maestra V. era ancora di quelle che ti faceva mettere le mani così e poi con la bacchetta... Picchiava spesso le donne

*Intervistatrice* – Erano più vivaci?

No; le donne erano molto più 'imbranate' a scuola, non erano molto brave

*Intervistatrice* – Quindi non picchiava solo per la disciplina, anche per il profitto?!

Per il profitto! [annuisce] Eh!

...quando chiamava a fare le operazioni alla lavagna, c'era mi ricordo la B.M. che sbagliava le operazioni, le divisioni, in terza, in quarta – non sono sempre facile per tutti – le sbagliava, il riporto, sai..., riportava male e dopo, non tornava l'operazione. Alla fine della lezione [la B.M.] è andata fuori aveva qui (indica la guancia) tutto viola, qua un corno (indica la fronte), che me lo ricordo sempre. Il giorno dopo è venuta sua mamma a protestare con la maestra.

*Intervistatrice* – Io pensavo che la maestra picchiasse solo per la disciplina!

...Più di tutto perché non erano mica bravi, perché per la disciplina [...] nessuno aveva il coraggio di dire qualcosa... era per il profitto!...<sup>27</sup>

...C'era un maestro che aveva picchiato un bambino con un bastone, era un supplente. C'era stato un po' di subbuglio, il bambino era andato a casa piangendo, dopo era venuta la mamma a scuola [...] Noi ci siamo anche un po' spaventati... dopo era in classe con noi questo maestro! [...] Noi avevamo già una maestra severa, però non a quel punto lì...<sup>28</sup>

<sup>27</sup> Si veda Allegato 10. Interviste n. 10 e n. 11 a G.P. e R.P., p. 000 del presente lavoro.

<sup>28</sup> Si veda Allegato 8. Intervista n. 8 a N.F., p.000 del presente lavoro.

Queste rivelazioni hanno gettato un velo di stupore nelle mie teorie in veste di ricercatore, in quanto difficilmente avrei potuto attribuire le punizioni corporali allo scarso profitto scolastico, mentre potevano essere ipotizzate ragioni di tipo disciplinare. Diversi testimoni hanno invece confermato che le punizioni avvenivano prevalentemente per questo perché, sul fronte del comportamento, la maggioranza dei bambini, provando timore ed osservando obbedienza verso insegnanti e genitori, teneva rigorosamente comportamenti educati e corretti in classe.

La maggioranza di coloro che ricevevano le percosse, si asteneva dal riferirlo ai genitori, in quanto, a quei tempi, erano tenuti in grande considerazione dalla famiglia l'atteggiamento, i giudizi e le decisioni dell'insegnante e una punizione corporale o una nota sul diario, un richiamo, causavano spesso, a casa, poiché ritenute meritate, una ulteriore dose di punizione da parte dei genitori, come ricorda un intervistato:

...Se io, se uno di noi andava a casa e diceva: 'Mamma, la maestra V. mi ha picchiato', e *t'in dèva incòra* [te ne dava ancora] perché significava che te le eri meritate, non facevano come adesso che vanno a difendere i figli. Però siamo cresciuti forse meglio di tanti altri...<sup>29</sup>

Altri insegnanti si caratterizzavano per l'atteggiamento tranquillo e per il clima sereno e coinvolgente che riuscivano a creare nella classe. Diversi tra gli intervistati hanno riferito di aver trascorso serenamente il periodo scolastico e ricordano, della propria insegnante, l'atteggiamento pacato e calmo con cui si rivolgeva alla classe, senza mai alzare la voce. Come essi stessi riferiscono, questo poteva essere dovuto al carattere e alle capacità didattiche e relazionali dell'insegnante, ma anche favorito dall'assenza, in classe, di ragazzini particolarmente scalmanati o maleducati:

...era una buona signora. Ne ho un buon ricordo... non si arrabbiava mai, perché non c'era molto bisogno di arrabbiarsi. Non tutti avevano lo stesso rendimento, evidentemente, però c'era una certa disciplina in classe, non c'erano problemi gravi di comportamento. Ricordo un'atmosfera abbastanza serena, distesa...

...era una signora pacata, non alzava mai la voce. Adesso, a posteriori, posso dire che didatticamente funzionava bene. Teneva bene la disciplina, anche perché, ripeto, non c'erano casi particolari di ragazzi vivaci o tantomeno maleducati...<sup>30</sup>

<sup>29</sup> Si veda Allegato 10. Interviste n. 10 e n. 11 a G.P. e R.P., p. 000 del presente lavoro.

<sup>30</sup> Si veda Allegato 6. Intervista n. 6 a B.B., p. 000 del presente lavoro.

...magari eravamo bambini un pochino timidi, allora, era tutto campagna assoluta, e magari qualcuno anche di più, qualcuno era timoroso, chiuso e la maestra riusciva grossomodo a spiegare le cose, anche a cercare di fare uscire... coinvolgevano anche i ragazzi, anche io ero così, qualcuno pure di più, dei dintorni, perché non erano abituati a stare insieme tutti i bambini; erano solo i caratteri così, nessun problema, ci siamo sempre trovati anche gli anni successivi...<sup>31</sup>

La continuità educativa riveste la sua importanza nella crescita e nell'apprendimento dei bambini, lo si desume anche dal confronto tra le precedenti citazioni e la seguente. Quando l'insegnante accompagna gli allievi durante la maggior parte degli anni scolastici, instaura con essi un rapporto equilibrato, sereno, costruttivo; questo dipende anche da elementi soggettivi, dell'educatore e dei bambini, come indicato dal testimone, ma in ogni caso traccia un percorso che il tempo consente di consolidare. L'esperienza riportata nella citazione successiva non ha lasciato tracce importanti nei vissuti del protagonista; costellato da diversi cambi di supplenti, dovuti a prolungata assenza dell'insegnante titolare, il periodo scolastico non ha lasciato significativi ricordi nell'intervistato. L'unica figura che ha mosso lievemente l'oblio ci pare riconducibile al prototipo dell'indifferenza:

...noi abbiamo avuto parecchi supplenti [...] dopo abbiamo fatto gli ultimi due anni con un altro insegnante, di cui non ricordo il nome, alta e magra. Non era né cattiva né buona però non era coinvolgente, non mi ricordo [...] a volte ci sono dei ricordi belli con gli insegnanti, invece io non ho questo bel ricordo...<sup>32</sup>

### 2.3 La questione del dialetto

Nei programmi scolastici del 1923, il dialetto era assunto come mezzo efficace di apprendimento linguistico, riconoscendone l'efficacia ai fini di un più consapevole apprendimento della lingua italiana, secondo la formula 'dal dialetto alla lingua', presupponendo un continuo ed intelligente raffronto tra il dialetto, noto allo scolaro, e la lingua italiana che egli andava apprendendo nella scuola<sup>33</sup>.

<sup>31</sup> Si veda Allegato 5. Intervista n. 5 a M.F., p. 000 del presente lavoro.

<sup>32</sup> Si veda Allegato 11. Intervista n. 12 a L.P., p. 000 del presente lavoro.

<sup>33</sup> G. Mazzotta, *Lingua e dialetto nei programmi delle scuole elementari (1923-1955)*, in «Studi Linguistici Salentini: Scritti in Onore Di Vittore Pisani», Lecce, Associazione Linguistica Salentina, 1969, pp. 142-146.

Maurizio Moscone riferisce che il dialetto è considerato da Giuseppe Lombardo Radice, autore dei citati programmi, come una lingua maggiormente espressiva della lingua italiana, intesa come lingua standard e veicolare<sup>34</sup>. La difesa dell'uso del dialetto a scuola è quindi interpretabile in senso estetico. Il valore del dialetto non si esaurisce però, secondo Lombardo Radice, nella sua esteticità, poiché esso racchiude quell'universo di modalità d'essere peculiari rappresentato dalle culture locali. «Parla soltanto chi si esprime originalmente; cioè chi crea la sua parola, conferendole ogni volta il significato che viene dal contesto: e il contesto della parola è l'anima» afferma Lombardo Radice, aggiungendo che originalità, che non vuol significare altro che sincerità, può diventare patrimonio di tutti, nel momento in cui si ascolta se stessi, ci si guarda nell'anima e si parla nel modo che sentiamo provenire dal nostro interno. Significa che non bisogna pensare alla lingua come ad un abito che deve rivestire significati, la forma non deve essere qualcosa di diverso dal contenuto; correggendo la forma e astraendola dal contenuto, si rischia di sostituire nella coscienza dell'alunno il problema del 'come debbo dire' a quello del 'come devo pensare', mentre ognuno di noi, nel proprio intimo, forma il proprio linguaggio, che è estrinsecazione del proprio mondo<sup>35</sup>.

Difendere i dialetti significa quindi difendere anche le culture locali, la cui dignità, per Lombardo Radice, «non è – scrive in proposito Tullio De Mauro – quella del reperto archeologico, ma quella di coerenti e compatti modi di vita, modi di agire, di vedere, di giudicare»<sup>36</sup>. Una lingua si colloca in uno spazio secondo lenti moti di convergenza e divergenza delle comunità umane attraverso il tempo. È nella dimensione temporale che una lingua trova anzitutto il suo luogo più appropriato. Non è fatta solo perché i parlanti si comprendano e, allo stesso tempo, si distinguano dalle altre comunità, ma soprattutto perché una cultura viva e si trasmetta attraverso le generazioni<sup>37</sup>.

<sup>34</sup> M. Moscone, *Antropologia e pedagogia nei programmi della scuola elementare (1888-1985)*, Roma, Armando Editore, 1999, p. 35.

<sup>35</sup> G. Lombardo Radice, *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, Firenze, Edizioni Remo Sandron, 1959, pp. 167-168.

<sup>36</sup> T. De Mauro, *Giuseppe Lombardo Radice e l'educazione linguistica*, in *Giuseppe Lombardo Radice*, Atti del Convegno Internazionale di studi per il centenario della nascita (1879-1979), a cura di I. Picco, L'Aquila, Edizioni del Gallo Cedrone, 1980, p. 138.

<sup>37</sup> S. Cassese, M. De Cecco, T. De Mauro, P. Ginsborg, M. Livi Bacci, A. Manzella, P. Pasquino, *Ritratto dell'Italia*, Bari, Laterza, 2001, pp. 142-143.

Nei programmi del 1934 ogni riferimento al dialetto viene accuratamente eliminato; essi sono anticipatori, almeno sul piano linguistico, della campagna contro l'uso del dialetto ad opera del fascismo che sfocerà nelle raccomandazioni e istruzioni alla stampa, emanate dal Ministero dell'Educazione nazionale: in uno Stato accentratore e livellatore non c'è spazio per le autonomie locali e regionali e per i dialetti che ne rappresentano l'espressione più significativa<sup>38</sup>.

Alla fine della seconda guerra mondiale, già si avvertiva la crisi dei dialetti e di quel mondo tradizionale, chiuso e dagli orizzonti limitati, che aveva dominato anche per tutto il periodo fascista<sup>39</sup>.

I programmi del '45 sono percorsi dalla preoccupazione di «mettere la scuola elementare italiana nelle condizioni più favorevoli perché potesse contribuire alla rinascita della vita nazionale» attraverso la lotta all'analfabetismo sia strumentale che spirituale che si manifesta come immaturità civile, impreparazione alla vita politica, insensibilità verso i problemi sociali in genere.

I programmi e le 'avvertenze', premesse alle singole materie di studio, non fanno alcun cenno all'uso del dialetto come mezzo per l'insegnamento dell'italiano: il programma di lingua italiana cioè si fonda sul presupposto che gli scolari del 1945 fossero tutti italofoeni<sup>40</sup>.

La voce di uno degli intervistati ci fa comprendere quanto la realtà dell'epoca potesse essere distante da tale presupposto:

...Ero un dialettofono e continuavo ad essere dialettofono per il 90% della mia vita.

...Sì, sì, ero dialettofono e a volte ancora non dominavo completamente una frase in italiano e tendevo a tradurla dal dialetto, tipo appunto non usare 'sto facendo la tal cosa...', il gerundio, ma 'sono dietro a...' oppure espressioni che in italiano non possono sussistere come 'mi sono dormito' invece di 'addormentato', ricordo di averlo usato, proprio!

Un'altra volta in quinta, già era tardi, eh!, lo dico un po' vergognosamente, avevo usato l'aggettivo 'candido' riferito all'erbetta perché per me candido

<sup>38</sup> G. Mazzotta, *Lingua e dialetto nei programmi delle scuole elementari (1923-1955)*, in «Studi Linguistici Salentini: Scritti in Onore Di Vittore Pisani», Lecce, Associazione Linguistica Salentina, 1969, pp. 147-149.

<sup>39</sup> G. Bagnoli, *Il Dialetto Reggiano tra antichi lemmi e neologismi*, Relazione della seduta di studio presso la Deputazione di Storia Patria di Reggio Emilia del 21 marzo 2015.

<sup>40</sup> G. Mazzotta, *Lingua e dialetto nei programmi delle scuole elementari (1923-1955)*, in «Studi Linguistici Salentini: Scritti in Onore Di Vittore Pisani», Lecce, Associazione Linguistica Salentina, 1969, pp. 151-152.

voleva dire qualche cosa di morbido. Dei miei compagni che abitavano a Cadè qualcuno ha riso, perché loro non l'avrebbero usato, quindi c'era una certa povertà lessicale, insomma, che mi trascinavo. Conoscevo l'aggettivo 'candido', ma non sapevo che voleva dire 'bianco'...<sup>41</sup>

Per quanto riguarda l'insegnamento dell'italiano, i programmi emessi nel 1955 prevedevano: «L'insegnante dia sempre l'esempio del corretto uso della lingua nazionale e, pur accogliendo le prime spontanee espressioni dialettali degli alunni, si astenga dal rivolgere loro la parola in dialetto». Il dialetto pertanto non è visto in funzione di un più efficace apprendimento della lingua, ma soltanto tollerato.<sup>42</sup>

Si può ragionevolmente ritenere che i motivi per i quali in alcune classi della scuola elementare di Cadè in quegli anni il dialetto fosse tollerato, utilizzato dall'insegnante per dialogare con gli alunni o completamente bandito, possano principalmente derivare dalle differenti indicazioni contenute nei programmi scolastici per le scuole elementari emessi dal 1928 al 1958, recepiti ed interiorizzati dagli insegnanti che nel corso di quel periodo avevano svolto la propria attività educativa.

Dalle testimonianze degli intervistati sull'uso del dialetto in classe troviamo, infatti, a seconda degli insegnanti, atteggiamenti differenti nei confronti del dialetto, usato abitualmente dalla maggior parte dei bambini, a quei tempi, in famiglia e con i coetanei:

...Io direi che parlavamo solo il dialetto...

Ma sì, perché poi l'italiano quasi tutti non lo sapevamo...

Sì, sì, parlava anche lei il dialetto (la maestra); cioè, lei parlava l'italiano perché aveva studiato, però ci capiva in dialetto e tante volte ci parlava anche in dialetto, sapendo che noi sapevamo meglio il dialetto dell'italiano. Perché in italiano, tante volte, potevi anche sbagliare qualche parola... perché figli di gente di campagna, *in ca' 's parléva sol al dialèt* [in casa si parlava solo il dialetto]. E allora anche lei, che era di Reggio, era di qui, parlava anche lei così. Diciamo che lei parlava mezzo italiano e mezzo dialetto e noi tre quarti dialetto...<sup>43</sup>

...anche io parlavo molto in dialetto... L'italiano era duro per noi da imparare...con l'insegnante si doveva parlava in italiano, però tra noi bambini si par-

<sup>41</sup> Si veda Allegato 6. Intervista n. 6 a B.B., p. 000 del presente lavoro.

<sup>42</sup> G. Mazzotta, *Lingua e dialetto nei programmi delle scuole elementari (1923-1955)*, in «Studi Linguistici Salentini: Scritti in Onore Di Vittore Pisani», Lecce, Associazione Linguistica Salentina, 1969, p. 153.

<sup>43</sup> Si veda Allegato 9. Intervista n. 9 a E.P., p. 160 del presente lavoro.

lava molto in dialetto, per quello anche la fatica di imparare l'italiano; è stata dura, perché era proprio un'altra lingua quasi...<sup>44</sup>

...Si parlava italiano, sì. La maestra V. parlava solo italiano.  
Tra noi sì, parlavamo in dialetto, più il dialetto che l'italiano  
...in classe parlavamo in italiano...<sup>45</sup>

...Con la maestra in italiano, però poi, tra di noi, i maschi specialmente, secondo me si parlava anche in dialetto...<sup>46</sup>

Come abbiamo visto, le interviste fotografano diverse realtà, pur insistenti nel medesimo contesto, di utilizzo o meno del dialetto a scuola. Alcuni degli intervistati ricordano che il dialetto era utilizzato senza dubbio tra compagni e a volte anche con qualche insegnante, sapendo che i bambini lo conoscevano meglio dell'italiano. Alcune maestre, invece, non facevano uso del dialetto in classe, forse perché contrarie al suo utilizzo a fini didattici o non padroneggiate a sufficienza, per esempio se si trattava di un insegnante proveniente da altre zone dell'Italia e, pertanto, non in possesso di adeguata conoscenza del dialetto reggiano. Un intervistato conferma che una delle due maestre che ebbe durante le scuole elementari faceva presumere, dalla pronuncia, la provenienza toscana:

...Ho avuto due maestre. La prima credo nei primi due anni. Una signorina, non giovanissima, dalla parlata toscana, però abitava in città, qui a Reggio...<sup>47</sup>

Fu dai primi anni '50 del '900 che cominciarono a manifestarsi le prime avvisaglie dell'inesorabile declino di quel mondo largamente dialettale e anteriore al prossimo fenomeno del "miracolo economico" e della successiva 'globalizzazione'<sup>48</sup>.

Anche in ambito familiare, nella seconda metà degli anni '50, la lingua italiana prese il posto del dialetto, principalmente e forse esclusivamente nel rivolgersi ai figli, anche per la consapevolezza, da parte dei genitori, che questo avrebbe agevolato i ragazzi nell'apprendimento scolastico, come evidenziato dalla seguente citazione, appartenente a M.F., classe 1949. Il periodo a cavallo del 1955 sembra costituire uno spartiac-

<sup>44</sup> Si veda Allegato 11. Intervista n. 12 a L.P., p. 000 del presente lavoro.

<sup>45</sup> Si veda Allegato 4. Intervista n. 4 a A.M., p. 000 del presente lavoro.

<sup>46</sup> Si veda Allegato 7. Intervista n. 7 a C.T., p. 000 del presente lavoro.

<sup>47</sup> Si veda Allegato 5. Intervista n. 5 a M.F., p. 000 del presente lavoro.

<sup>48</sup> G. Bagnoli, *Il Dialetto Reggiano tra antichi lemmi e neologismi*, Relazione della seduta di studio presso la Deputazione di Storia Patria di Reggio Emilia del 21 marzo 2015.

que tra l'uso del dialetto, precedente, e l'espressione in lingua italiana, successiva, sia nell'ambiente scolastico che in famiglia, pur in un contesto rurale come quello di Villa Cadè:

...Io ricordo solo italiano, assolutamente, in classe, ma anche tra di noi...<sup>49</sup>

Riscontriamo nella capacità dei dialetti a trasferirsi nella lingua italiana, sotto forma di parole italiane di matrice dialettale o regionale, uno dei fenomeni più interessanti che ci mostra la forza e il vigore degli stessi. Questo fenomeno è detto dei 'dialettalismi' o 'regionalismi'. Emerse in modo spiccato nel periodo post unitario quando, dal 1861 al 1951, si contarono ben 1984 parole dei dialetti regionali trasferite all'italiano. Dal 1951 al 1960, in soli nove anni, le parole furono 691. Dopo questo periodo, la forza della lingua dialettale ebbe un andamento discendente e nel corso dei successivi quarant'anni, le parole furono solo 973.

Va ricordato il progressivo calo dell'influenza del dialetto nella società, quindi anche nella lingua italiana, dagli anni '50 agli anni '70, dovuto all'instaurarsi di nuovi stili di vita e connessi mutamenti sociolinguistici di 'censura dialettale' e alla fase di consolidamento dei processi di italianizzazione e sdialettizzazione<sup>50</sup>.

Uno degli intervistati ricorda che a scuola il dialetto non era consentito. Questa posizione, dovuta alla situazione storica e sociale dell'epoca (recente proclamazione della Repubblica, elevata percentuale di analfabeti, necessità di diffondere in tutta la penisola la conoscenza e l'uso di una sola lingua: l'italiano, sconosciuta o scarsamente conosciuta nella maggior parte delle regioni) obbligò alla scelta di sradicare i dialetti, danneggiando gravemente l'efficacia degli insegnamenti e, di conseguenza, l'efficienza della spesa pubblica in istruzione. Questa strada influì molto sugli scolari dialettofoni, spingendoli spesso fuori dalle scuole<sup>51</sup>.

Successivamente il dialetto ebbe ruoli marginali, come ci riferisce di seguito B. B., che svolse la professione di insegnante per tanti anni, il quale ci narra di aver utilizzato, durante la professione, il dialetto in classe, per operare confronti con l'italiano:

<sup>49</sup> Si veda Allegato 5. Intervista n. 5 a M.F., p. 000 del presente lavoro.

<sup>50</sup> G. Bagnoli, *Il Dialetto Reggiano tra antichi lemmi e neologismi*, Relazione della seduta di studio presso la Deputazione di Storia Patria di Reggio Emilia del 21 marzo 2015.

<sup>51</sup> S. Cassese, M. De Cecco, T. De Mauro, P. Ginsborg, M. Livi Bacci, A. Manzella, P. Pasquino, *Ritratto dell'Italia*, Bari, Editori Laterza, 2001, pp. 149-150.

...In classe si parlava italiano, perché allora il dialetto era penalizzato, per tanti anni lo fu...

Dopo è stato recuperato il valore del dialetto. Io stesso come insegnante a volte facevo il confronto e dicevo una frase in dialetto, ma, no, no..., allora si doveva parlare italiano...<sup>52</sup>

L'omologazione della 'comunità linguistica' all'italiano è stata facilitata dalla progressiva perdita di forza e dalla crisi dei dialetti, considerati dalla media ed alta borghesia come parlate 'volgari', legate all'istintualità, agli impulsi e alle passioni, alla povertà, alla ridancianità, alla volgarità.

Attualmente il dialetto non viene più considerato come 'lingua dei rozzi', ma espressione delle dimensioni affettive ed espressive del discorso<sup>53</sup>.

Un testimone ci porta la sua esperienza riferita al fatto che un tempo fosse convinzione comune che gli abitanti della campagna dovessero parlare il dialetto, a differenza di coloro che vivevano in città che invece parlavano italiano. Ricorda un episodio in cui, presso la corte in cui viveva, venne una bambina che abitava in città e che parlava in italiano. I sentimenti che aveva provato nel rapportarsi in italiano con questa bambina erano vergogna e inadeguatezza ed inoltre dovette subire la derisione dei coetanei, che rimarcavano le differenze tra gli abitanti dei borghi rurali e i cittadini.

Narra L.P.:

...Mi ricordo di una bimba che veniva da noi nella corte, figlia del fattore, d'estate veniva dei mesi, lei veniva da Reggio, parlava in italiano ed io mi vergognavo a parlare in italiano perché mi prendevano in giro, perché dicevano 'Beh, abiti lì, perché devi parlare in italiano? Quella là abita a Reggio, può parlare in italiano, ma te, *té ed campagna e et dev parlèr al dialèt'* [tu sei della campagna e devi parlare il dialetto]...<sup>54</sup>

Per i giovani, oggi, il dialetto rappresenta una risorsa linguistica supplementare da impiegare nell'interazione con i coetanei ed i corregionali e può costituire un rafforzativo della propria identità culturale e tradizionale. Inoltre, a conferma che il dialetto non sia affatto indice di arre-

<sup>52</sup> Si veda Allegato 6. Intervista n. 6 a B.B., p. 147 del presente lavoro.

<sup>53</sup> G. Bagnoli, *Il Dialetto Reggiano tra antichi lemmi e neologismi*, Relazione della seduta di studio presso la Deputazione di Storia Patria di Reggio Emilia del 21 marzo 2015.

<sup>54</sup> Si veda Allegato 11. Intervista n. 12 a L.P., p. 173 del presente lavoro.

tratezza economica, registriamo che, tra le regioni italiane in cui esso è utilizzato maggiormente, figurano due tra le più ricche, il Veneto ed il Trentino<sup>55</sup>.

Nello scenario attuale, i dialetti possono essere in qualche modo tutelati da leggi regionali e possono essere usati, di fatto, dai bambini. L'uso esclusivo della lingua nazionale era una scelta obbligata per lo stato di diritto legislativo di impronta nazionalista, mentre lo stato di diritto costituzionale adotta soluzioni più aperte che uniscono lingua nazionale, lingua materna, inglese veicolare con modalità che possono variare da Stato a Stato<sup>56</sup>.

## 2.4 Quando la vita entra in classe: echi e riscontri

La classe, in quanto microcosmo, è influenzata dagli eventi interni od esterni che ne coinvolgono i componenti.

Gli insegnanti hanno un peso rilevante nel gestire le situazioni che possono generare criticità, pericolo, problematiche o ansie e paure nei bambini.

Anche eventi graditi e piacevoli debbono essere gestiti in modo corretto.

Nel caso di eventi già programmati, è molto importante come questi vengono posti all'attenzione dei bambini. L'informazione corretta, l'osservazione delle reazioni nei piccoli e il supporto alle loro richieste e bisogni sono fondamentali per il buon esito delle iniziative.

Diverso è l'approccio nei confronti di eventi imprevedibili, spesso tragici o che possono generare paure, timori; aprire e sostenere il dialogo, lasciare che i bambini esprimano ciò che provano, fornire rassicurazioni insieme alle spiegazioni possono essere d'aiuto nel processo di metabolizzazione dei vissuti da parte dei minori.

Il microcosmo classe, dopo un evento percepito in modo rilevante o vissuto in forma coinvolgente, non sarà più lo stesso e subirà una trasformazione permanente.

Alcuni intervistati ricordano l'alluvione che colpì il Polesine nel 1951, alla quale ne seguirono ben 16 nella zona del delta del Po, che determinò morti, distruzioni, emigrazioni; centinaia di famiglie abbandonarono de-

<sup>55</sup> G. Bagnoli, *Il Dialetto Reggiano tra antichi lemmi e neologismi*, Relazione della seduta di studio presso la Deputazione di Storia Patria di Reggio Emilia del 21 marzo 2015.

<sup>56</sup> F. Schiavon, *Stare a scuola tra leggi e diritti*, Lecce, Edizioni La Biblioteca Pensa Multimedia, 2007, p. 89.

finitivamente quelle zone inabitabili. Fu calcolato il numero di profughi in 160.000<sup>57</sup>.

Anche nel reggiano vi furono casi di alluvione e un testimone ricorda che in paese, presso alcune famiglie, venivano ospitati bambini provenienti dalle zone colpite, che così si univano a loro nella frequenza scolastica.

Gli alunni delle classi che accoglievano questi bambini, erano maggiormente esposti alla conoscenza di fatti problematici e tragici e più coinvolti e sensibilizzati a problemi e bisogni di persone meno fortunate di loro. L'esperienza offriva anche risvolti positivi e di svago, come, per esempio, recarsi, accompagnati dai genitori, ad osservare il segno che l'acqua aveva lasciato sui muri delle case:

...quando c'erano le alluvioni del Po, il paese ospitava dei bambini alluvionati, quindi noi avevamo in classe anche dei bambini che venivano dalle zone alluvionate, erano ospitate dalle famiglie e mi ricordo che ce n'era uno anche a scuola con noi... e alla domenica noi andavamo poi in bicicletta a vedere fin dove era arrivata l'acqua, perché sa che sulle case rimane il segno dell'acqua...<sup>58</sup>

Abbiamo visto che eventi accaduti in altri contesti, come l'alluvione, hanno significato una esperienza, seppure indiretta, per i bambini della scuola elementare di Villa Cadè, perché trovarsi quotidianamente di fianco a coloro che li avevano vissuti, grazie alla testimonianza, aveva reso reale quello che altri avevano esperito.

Le classi che hanno aperto le porte ai bambini alluvionati hanno subito una influenza nel proprio microcosmo, un adattamento scaturito dall'ingresso di nuovi bambini, ma soprattutto la nascita di una nuova sensibilità nei loro animi, toccati dall'esempio vivente rappresentato dai compagni.

Molti degli intervistati hanno ricordato la morte, per un incidente domestico, di un bambino che frequentava la scuola di Cadè. Si è trattato di una tragedia che ha scosso la scuola e l'intera comunità.

Non abbiamo la testimonianza di compagni di classe di quel bambino, ma possiamo immaginare quali ripercussioni psicologico-affettive possano aver subito dopo la disgrazia.

<sup>57</sup> G. Zago (a cura di), *Da maestri a direttori didattici*, Lecce, Edizioni Pensa Multimedia, 2007, pp. 217-218.

<sup>58</sup> Si veda Allegato 2. Intervista n. 2 a M.B., p. 000 del presente lavoro.

Altri testimoni ci hanno riferito il fatto, segno che l'avvenimento colpì tutti, sia per le dinamiche dell'evento, sia perché la morte di un bambino conosciuto genera negli altri bambini la consapevolezza che non si tratta di qualcosa che non potrà mai succedere o che succede solo lontano, ma che può improvvisamente privarti dell'amico che tutti i giorni è a scuola con te:

...mi ricordo che è morto un bambino, che andava a scuola con mio fratello, che era morto per un incidente domestico durante dei giochi e la cosa aveva sconvolto tutto il paese ed anche la scuola, appunto perché il bambino frequentava la nostra scuola, era un compagno di scuola di mio fratello. Questo bambino era un bimbo bellissimo. Questo episodio forse è stato quello che per me ha rappresentato cosa vuol dire un bambino che muore... io non so... a Cadè, non so dirle l'anno... più o meno nel '40 c'è stata un'epidemia di tifo e se voi andate nel cimitero di Cadè, adesso credo che le abbiano spostate quelle tombe lì, però c'era proprio una zona appena entrati sulla destra, dove c'erano delle piccole tombe dove c'era anche una mia sorellina e quindi io ho sempre avuto l'idea della morte di un bambino come quella della mia sorellina che io non ho conosciuto, invece quando è morto questo bimbo ho capito cosa voleva dire la morte nell'attualità, nel presente, di una persona che conoscevo, che avevo conosciuto...<sup>59</sup>

...quell'episodio triste... l'ho raccontato prima di quel bambino che aveva un anno meno di noi... [il bambino morì per un incidente domestico] al funerale c'erano tutte e cinque le classi. Ce l'ho ancora qui...<sup>60</sup>

Alcuni testimoni hanno ricordato altri eventi tragici che avevano coinvolto la propria classe, come il caso della morte del padre di un compagno di classe di A.M. travolto da un treno mentre svolgeva dei lavori sui binari della ferrovia.

La classe fu sconvolta dall'episodio, così come il resto della scuola e l'intero paese, con l'aggravante che il defunto lasciava in difficoltà economiche la famiglia, per la quale furono attivate iniziative di solidarietà e sostegno, come ci racconta A.M.:

...Ricordo un evento drammatico...

La morte del padre di un nostro compagno di scuola. Credo di ricordare che il bambino che veniva a scuola con noi si chiamasse F.C. In tre erano stati travolti da un treno mentre facevano dei lavori ferroviari sui binari. Il padre non era dipendente delle ferrovie ma lavorava per un società che faceva lavori sui

<sup>59</sup> *Ibidem.*

<sup>60</sup> Si veda Allegato 10. Interviste n. 10 e n. 11 a G.P. e R.P., p. 000 del presente lavoro.

binari. La morte di quest'uomo aveva lasciato la famiglia in situazione molto misere, oltre a F., aveva un figlio più piccolo. Quindi la scuola si era presa carico di fare varie iniziative, ricordo che c'era venuta tanta gente, probabilmente anche colleghi della ferrovia, per cercare di aiutare questa famiglia. È stato un episodio che ha fatto molto rumore e ci ha scosso parecchio...<sup>61</sup>

Questi tipi di eventi, drammatici, provocano scombussolamento e un'interruzione della fluidità nei ritmi quotidiani dei bambini, generando in essi attenzione verso gli altri e sentimenti di sensibilità e solidarietà nei confronti di chi si trova in condizioni di bisogno morale, affettivo e materiale.

### 3. *La relazione con i compagni e il tema della socializzazione nella scuola*

#### 3.1 Educazione e socializzazione

Le istituzioni educative hanno rappresentato, per un certo tratto della nostra storia, uno dei modi di dare forma alle relazioni educative<sup>62</sup>.

L'educazione è un fatto normativo ed è un fatto che serve alla coesione sociale, a rigenerare il legame sociale, a rigenerare la società. L'educazione è anche umanizzazione, un modo di istituire dei tipi di persona<sup>63</sup>.

In ogni società vi è la necessità di socializzare le nuove generazioni, cioè di far loro acquisire valori, norme, atteggiamenti e comportamenti generalmente condivisi dal gruppo sociale di appartenenza. Vincenzo Cesareo afferma che la socializzazione

consente la regolamentazione del comportamento di un membro della società, rappresentando al tempo stesso un prerequisito indispensabile per la stabilizzazione dell'individualità e dell'autoconsapevolezza.<sup>64</sup>

A proposito di socializzazione, troviamo due poli che nello stesso tempo si incontrano e si scontrano: la società e l'insieme delle aspettative generalizzate da una parte e, dall'altra, l'individuo e i suoi bisogni di stima,

<sup>61</sup> Si veda Allegato 4. Intervista n. 4 a A.M., p. 000 del presente lavoro.

<sup>62</sup> A.M. Maccarin, *Lezioni di sociologia dell'educazione*, Cedam, 2003, p. 7.

<sup>63</sup> A.M. Maccarin, *I classici della sociologia*, documento dell'insegnamento di Sociologia dell'educazione, Corso di Laurea in Scienze per la Formazione dell'Infanzia e della Preadolescenza, Università degli Studi di Padova, anno accademico 2014-2015, in <https://elearning.unipd.it/scienzeumane/course/view.php?id=1195> (ultima consultazione 23 luglio 2015).

<sup>64</sup> V. Cesareo, *Insegnanti e mutamento sociale*, Milano, Vita e Pensiero, 1976, p. 35.

di appartenenza, di coesione, ma anche di autonomia e di distinzione rispetto al gruppo.

Occorre fare una distinzione tra educazione e socializzazione e, dal punto di vista sociologico, la discriminazione che va introdotta riguarda il livello formale ed informale dei processi educativi. Nel livello formale, sono rilevanti l'intenzionalità e la progettualità del processo educativo, ciò che si riscontra nella famiglia e soprattutto nella scuola; a livello informale troviamo tutte quelle relazioni sociali che producono un effetto socializzante, cioè l'assunzione da parte del soggetto di orientamenti e significati e un suo adattamento a norme e regole definite dalla situazione o dall'ambiente sociale ove avviene la sua esperienza<sup>65</sup>.

Cesareo precisa il concetto di socializzazione che teorizza in modo più ampio, poiché comprende

tutto quanto attivamente o passivamente concorre all'inserimento di un individuo nei gruppi sociali e, in particolare, dal punto di vista sociologico, ogni elemento della complessa relazione esistente fra la struttura sociale e la formazione della personalità.<sup>66</sup>

Possiamo individuare un ulteriore criterio di distinzione tra educazione e socializzazione: quest'ultima costituisce il processo reale che avviene nei rapporti sociali, comprendendo anche eventuali rapporti di forza che distinguono i gruppi sociali. Educazione rappresenta un sistema ideale e simbolico dei significati che si desidera attribuire ai comportamenti e agli atteggiamenti delle persone<sup>67</sup>. In altre parole, l'educazione è la tensione ideale a cui si rivolgono i processi di socializzazione, punto di riferimento dei concreti percorsi di vita che si realizzano nella socializzazione.

### 3.2 L'aspetto sociale nei programmi per le scuole elementari del secondo dopoguerra

I programmi per le scuole elementari del secondo dopoguerra hanno posto molta attenzione all'educazione delle giovani generazioni al futuro

<sup>65</sup> E. Besozzi, *Elementi di sociologia dell'educazione*, Roma, La Nuova Italia Scientifica, 1993, pp. 74-75.

<sup>66</sup> V. Cesareo (a cura di), *Sociologia dell'educazione. Testi e documenti*, Milano, Hoepli, 1972, p. 31.

<sup>67</sup> E. Besozzi, *Elementi di sociologia dell'educazione*, Roma, La Nuova Italia Scientifica, 1993, p. 75.

impegno civile e politico, alla sensibilizzazione verso problemi sociali e ambientali, all'incentivazione di atteggiamenti mossi da spirito fraterno e solidarietà.

Nella premessa ai Programmi per le scuole elementari e materne del 1945, emanati con DM 9 febbraio 1945 in Bollettino Ufficiale del Ministero della Pubblica Istruzione a. 1945<sup>68</sup> è riportato che

...la scuola elementare non dovrà limitarsi a combattere solo l'analfabetismo strumentale, mentre assai più pernicioso è l'analfabetismo spirituale che si manifesta come immaturità civile, impreparazione alla vita politica, empirismo nel campo del lavoro, insensibilità verso i problemi sociali in genere. Essa ha il compito di combattere anche questa grave forma d'ignoranza, educando nel fanciullo l'uomo e il cittadino. Nella nuova scuola elementare italiana dovranno dominare un vivo sentimento di fraternità umana che superi l'angusto limite dei nazionalismi...

I programmi didattici per la scuola primaria del 1955, emanati con DPR 14 giugno 1955, n. 503, espressione della pedagogia personalistica cristiana, riconducono, nella Premessa, «al riconoscimento della dignità della persona umana, al rispetto dei valori che la fondano: spiritualità e libertà»<sup>69</sup>. La sezione 'Programmi per la prima e seconda classe', riporta:

...si avvii il fanciullo alla pratica acquisizione delle fondamentali abitudini in rapporto alla vita morale, al comportamento civile e sociale [...]; si colgano tutte le occasioni per l'educazione del sentimento, degli affetti e della volontà, anche a mezzo di incarichi di fiducia e di piccoli servigi, per educare al senso della responsabilità personale e della solidarietà umana.<sup>70</sup>

Da alcune interviste emergono gesti ed attività di solidarietà, promossi dagli insegnanti, ma che coinvolgevano anche i bambini e le loro famiglie, anche allo scopo di creare una coscienza sensibile ai bisogni del prossimo e per promuovere atteggiamenti di attenzione e aiuto verso coloro che si trovavano nel bisogno. Per esempio, un intervistato, durante la conversazione al termine dell'intervista, ha riferito che la scuola organizzava la raccolta di offerte in denaro e di vestiario e altri beni per gli alluvionati del Polesine del 1951.

<sup>68</sup> E. Catarsi, *Storia dei programmi della scuola elementare (1860-1985)*, Firenze, La Nuova Italia, 1990, p. 372.

<sup>69</sup> *Ivi*, p. 402.

<sup>70</sup> *Ivi*, p. 404.

Uno specchio dell'Italia degli anni Cinquanta: alunni e ambiente scolastico a Villa Cadè (Reggio Emilia)

Un altro testimone ha ricordato una iniziativa che si teneva a scuola, la Festa del Risparmio. Questa iniziativa, valorizzando il risparmio, educava i bambini alla volontà e al senso di responsabilità. In questa occasione, un funzionario dell'Istituto bancario che aveva sede a Villa Cadè incontrava i bambini e consegnava ad ognuno di essi un salvadanaio, come rammenta G.S.:

...Per la Festa del Risparmio veniva C. [della Banca] che ci portava a tutti il salvadanaio...<sup>71</sup>

Quando iniziarono le prime forme di migrazione dalle regioni del Sud dell'Italia, la scuola si adoperò per gestire l'inserimento dei bambini provenienti da altre realtà/territori in un contesto che non era abituato a tale evenienza. Gli insegnanti preparavano i bambini ad accogliere i nuovi compagni, cercando di favorire un atteggiamento di apertura e amicizia, come ricorda un testimone:

...Mi trovavo bene con tutti i compagni, gli amici. Mi ricordo anche che allora dovevano venire a scuola con noi i primi bambini meridionali, e allora la maestra ci aveva preparato psicologicamente. Ci avevano detto 'Vengono dei bambini dal tal posto...' [...] ci avevano preparato 'Ci saranno dei bambini nuovi che arriveranno'. Siamo stati i primi a fare integrare questi immigrati...<sup>72</sup>

I programmi didattici per la scuola primaria, emanati nel 1955, riportano espresso riferimento all'attività fisica, possibilmente all'aperto. I programmi per la prima e seconda classe recitano:

...In ogni giornata scolastica trovino adeguato ed opportuno posto, possibilmente all'aperto, giochi ed esercizi che, mentre giovino ai fini dell'educazione alla socievolezza, valgano a sveltire ed a correggere i movimenti e consentano al fanciullo di esprimersi gioiosamente in canti e ritmi rivolti all'armonico sviluppo delle attitudini fisiche e morali...

Nei programmi per le classi terza, quarta e quinta vi è espresso richiamo a quanto già indicato per le classi inferiori, sottolineandone l'aspetto ricreativo, ma soprattutto la peculiare forma di educazione alla lealtà,

<sup>71</sup> Si veda Allegato 3. Intervista n. 3 a G. S., p. 133 del presente lavoro.

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

alla gentilezza, all'armonia del gioco sportivo, confermando l'esortazione affinché essi vengano svolti, per quanto possibile, all'aria aperta<sup>73</sup>.

Nella maggioranza delle interviste è riportato il riferimento ai giochi svolti durante la ricreazione, prevalentemente all'aperto, grazie alla presenza di un cortile e di uno spazio verde che circonda l'edificio scolastico, come ricordano alcuni intervistati:

...Se era bel tempo si veniva fuori e si facevano due corse attorno alla scuola...<sup>74</sup>

...Nell'intervallo uscivamo sempre in cortile. [...] I maschi giocavano sempre a pallone, noi ragazze [...] a volte giocavamo a palla, però erano soprattutto i maschi che si scatenavano...<sup>75</sup>

...Nei mesi in cui si stava meglio [...] andavamo un po' in cortile e giocavamo, allora, alla bandierina...<sup>76</sup>

...Quando c'era bel tempo ci portavano in cortile, ci si rincorreva, [...] direi che c'era qualche palla probabilmente, adesso non ricordo tanto... il pallone proprio, no, ma qualche palla qui e là...<sup>77</sup>

...Si andava forse fuori (in cortile) in primavera. Non facevamo giochi organizzati, eravamo liberi di fare alcuni giochi tra di noi...<sup>78</sup>

...La ricreazione veniva fatta specialmente fuori, quando non pioveva, a giocare o al pallone o alla bandierina, qualsiasi gioco. La maestra ci guardava che non ci facessimo male e ci lasciava liberi, per un bel quarto d'ora...<sup>79</sup>

...Mi ricordo che si giocava di solito nel cortile a nascondino...<sup>80</sup>

Solo uno tra gli intervistati esprime un riferimento preciso ad attività di educazione motoria, o 'ginnastica' come si diceva un tempo. Racconta che la propria aula, quella del seminterrato, fungeva da palestra e, quando si doveva consentirne l'utilizzo da parte di altre classi, essi si trasferivano, l'intera classe, in un'altra aula:

<sup>73</sup> E. Catarsi, *Storia dei programmi della scuola elementare (1860-1985)*, Firenze, La Nuova Italia, 1990, pp. 404-407.

<sup>74</sup> Si veda Allegato 1. Intervista n. 1 a L.M., p. 000 del presente lavoro.

<sup>75</sup> Si veda Allegato 2. Intervista n. 2 a M.B., p. 000 del presente lavoro.

<sup>76</sup> Si veda Allegato 3. Intervista n. 3 a G.S., p. 000 del presente lavoro.

<sup>77</sup> Si veda Allegato 5. Intervista n. 5 a M.F., p. 000 del presente lavoro.

<sup>78</sup> Si veda Allegato 6. Intervista n. 6 a B.B., p. 000 del presente lavoro.

<sup>79</sup> Si veda Allegato 9. Intervista n. 9 a E.P., p. 000 del presente lavoro.

<sup>80</sup> Si veda Allegato 11. Intervista n. 12 a L.P., p. 000 del presente lavoro.

...Non esisteva palestra. La mia classe era quella in cantina, si diceva in cantina perché era usata anche da 'palestra', ogni tanto, ed era proprio nel seminterrato. Ogni tanto ci spostavano di classe per dare tempo agli altri di fare un po' di ginnastica [...] era quella un po' più ampia, però era anche la più buia, perché c'erano i finestrini piccoli...<sup>81</sup>

Nella sezione relativa ai programmi per le classi terza, quarta e quinta, l'aspetto dell'educazione fisica viene affiancato a quello dell'educazione morale e civile, nella promozione e rafforzamento del senso di responsabilità personale e di solidarietà sociale. Al punto intitolato 'Educazione morale e civile – Educazione fisica' rinveniamo infatti:

...Sul piano delle abitudini ed attività pratiche si favoriscano in particolare le iniziative anche modeste che possano condurre l'alunno al dominio di sé e alla formazione del carattere. Esse trovano la loro migliore applicazione quando l'insegnante favorisce l'attività svolta per gruppi, aperti sempre alla libera collaborazione di chiunque si trovi congeniale al lavoro prescelto. Questa attività favorirà il sorgere e il rafforzarsi, nelle giuste proporzioni, del senso della responsabilità personale e della solidarietà sociale...<sup>82</sup>

L'attività svolta in gruppi, infatti, è un contesto in cui si mette alla prova la capacità del singolo di relazionarsi agli altri, di acquisire coscienza individuale e di gruppo, di essere in grado di rispettare i compagni e di muoversi ed atteggiarsi in un'ottica collettiva e non solo individuale.

### 3.3 Lo sviluppo sociale in età scolare

Le esperienze di apprendimento e le attività svolte nella scuola elementare stimolano nei bambini lo sviluppo delle abilità di collaborazione, il rispetto dei turni, la capacità di assumere la prospettiva dell'altro e il bambino nel corso di questi anni acquisisce un sempre maggiore autocontrollo e regolazione nell'interazione sociale.

Al di fuori dell'ambiente familiare, il soggetto si sperimenta in vari ruoli: amico, compagno e alunno. Quello di alunno rappresenta un ruolo stabile per il bambino per un lungo periodo di tempo; in questo ruolo,

<sup>81</sup> Si veda Allegato 3. Intervista n. 3 a G.S., p. 000 del presente lavoro.

<sup>82</sup> E. Catarsi, *Storia dei programmi della scuola elementare (1860-1985)*, Firenze, La Nuova Italia, 1990, p. 407.

l'immagine di sé che costruisce il bambino dipende dal senso di efficacia che sperimenta rispetto alle attività scolastiche e dalle informazioni circa la sua competenza che gli provengono dall'esterno, principalmente dagli insegnanti. Sempre in questo periodo, si stabilizzano le relazioni amicali. Negli anni della scuola elementare prevale, rispetto alle età precedenti, una forma di gioco, il gioco competitivo, che è caratterizzato dalla presenza di regole e vincoli. Contrariamente al termine, questo tipo di giochi favorisce lo sviluppo delle abilità di cooperazione, necessarie per concordare e rispettare le regole che li governano. Inoltre stimola nel bambino competenze di importanza sociale, come la capacità di gestire verbalmente disaccordi<sup>83</sup>.

Le strutture normative si sviluppano nei diversi spazi di interazione, per esempio nel tempo libero, ed hanno carattere informale. La non osservanza o l'infrazione di esse da parte di alcuni, comporta, in genere, reazioni difensive da parte di altri appartenenti al gruppo. Tra queste reazioni figurano l'evitare di fornire informazioni e dare supporto, l'esclusione del membro trasgressore delle attività comuni, il rifiuto. Viceversa, l'osservanza comporta il ricevere rinforzi positivi dagli altri compagni, come accettazione, valutazione positiva, confidenza<sup>84</sup>.

Anche tra gli intervistati di questa ricerca, emergono esperienze di gioco competitivo, che rispettano le caratteristiche della tipologia. I bambini infatti fanno di dover rispettare le regole, come nel gioco della bandierina e in quello della cavallina; sviluppano abilità di cooperazione, per esempio quando uno degli intervistati racconta che, nella cavallina, incaricavano i compagni maggiori di età (i ripetenti) di mettersi sotto per agevolare, con il minor peso dei più giovani che li avrebbero saltati, una migliore *performance* ludica:

...giocavamo alla cavallina e alla bandierina. Giocando alla cavallina noi mettevamo sempre sotto i più forti, quelli che avevano due anni più di noi *e po' egh saltéven insèma in sinc o in see* [e poi saltavamo loro sopra in cinque o in sei]<sup>85</sup>

<sup>83</sup> G. Cherubini (a cura di), *Crescere e apprendere*, Lecce, La Biblioteca Pensa Multi-Media, 2007, pp. 98-99.

<sup>84</sup> H. Franta, *Relazioni sociali nella scuola: promozione di un clima umano positivo*, Torino, Società Editrice internazionale, 1985, p. 135.

<sup>85</sup> Si veda Allegato 10. Interviste n. 10 e n. 11 a G.P. e R.P., p. 000 del presente lavoro.

### 3.4 Il gruppo dei pari

Il gruppo-classe si struttura secondo un asse delle solidarietà verticali (docente-studenti) e in uno delle solidarietà orizzontali (degli studenti tra di loro).

La differenziazione tra gli studenti sulla base meritocratica è senz'altro il cardine del sistema scolastico, ma di per sé rischierebbe di produrre disgregazione sociale. Gli individui hanno bisogno di praticare forme di aggregazione e di trarre da tale aggregazione delle gratificazioni personali significative. Il sistema delle gratificazioni e delle ricompense sociali, secondo Talcott Parsons, non può essere legato esclusivamente al merito individuale e dunque alla competizione<sup>86</sup>. Gli individui hanno bisogno di percepire che il loro valore per gli altri e per la società non dipende soltanto dalla loro competitività. Le strutture aggregative, come a scuola il gruppo dei pari, costituirebbero fonti alternative di gratificazione, d'identificazione e con ciò anche di interazione sociale<sup>87</sup>.

Il gruppo dei pari (*peer group*) rappresenta una forma di aggregazione spontanea tra coetanei e luogo di socializzazione orizzontale (paritaria). L'aumento degli anni di scolarizzazione e conseguente prolungamento degli anni destinati alla crescita e alla preparazione alla vita adulta hanno determinato una rilevanza sociologica del gruppo dei pari. L'adolescenza è in sostanza una scoperta della società contemporanea, a partire dagli anni Cinquanta, da quando viene sempre più riconosciuta come una 'età della vita', cioè come un tempo sociale distinto.

Il *peer group* risponderebbe non solo a bisogni tipici dell'età, come la messa in comune con dei coetanei di interessi e problemi, bensì anche a un bisogno di socializzazione, «per riempire quel vuoto personale e sociale lasciato dalle socializzazioni precedenti o da socializzazioni più o meno riuscite».

Il gruppo dei pari esprime un bisogno ulteriore di gruppo, al di là di quello familiare, di appartenenza e socialità e fornisce come risposta anche la possibilità di sperimentare forme di identità provvisorie, che possono essere abbandonate senza per questo subire sanzioni o conseguenze<sup>88</sup>.

<sup>86</sup> T. Parsons, *The School Class as a Social System: Some of its Functions in American Society*, Harvard Educational Review, 1959, 29: 297-318.

<sup>87</sup> A.M. Maccarin, *Lezioni di sociologia dell'educazione*, Cedom, 2003, pp. 123-124.

<sup>88</sup> E. Besozzi, *Elementi di sociologia dell'educazione*, Roma, La Nuova Italia Scientifica, 1993, pp. 165-167.

Secondo Gérard Lutte, nell'adolescenza, il gruppo svolge diverse funzioni: procura uno *status* simbolico autonomo, fondato sulle proprie realizzazioni, che è invece negato solitamente dalla società; fornisce una stima di sé e una sicurezza basata sull'accettazione reciproca e, al contempo, garantisce appoggio nel processo di emancipazione dai genitori e dagli adulti; è anche luogo di apprendimento dei modi di rapportarsi agli altri al di fuori della famiglia; rinforza le discriminazioni tra classi sociali e tra i sessi, in quanto spesso vige una separazione tra i gruppi proprio in base allo *status* di appartenenza e in base al sesso; per contro, nei gruppi misti, la funzione del gruppo è anche quella di sviluppare la transizione verso l'eterosessualità<sup>89</sup>.

David Riesman, negli anni Cinquanta, coglieva nella forma di socializzazione all'eterodirezione, cioè il muoversi in relazione all'opinione degli altri, la sua componente principale, il 'conformismo', che può annullare qualsiasi elemento di selezione e di scelta da parte dei singoli soggetti<sup>90</sup>.

Rispetto alle forme di aggregazione giovanile, tutte le ricerche sui giovani confermano l'importanza del gruppo dei pari e dell'amicizia, che vengono di solito messi in graduatoria subito dopo la famiglia<sup>91</sup>.

L'osservazione della vita di gruppo degli allievi consente di individuare, tra i temi più comuni della loro interazione, la dimensione socio-affettiva e quella relativa alle strutture normative. Per quanto riguarda la dimensione socio-affettiva, che ricorre più comunemente nelle relazioni tra allievi, si possono evidenziare i seguenti aspetti: supporto vicendevole nell'adempimento del ruolo di scolaro, attività comuni per soddisfare interessi e bisogni, possibilità di scoprire e difendere la propria identità. Circa i contenuti di supporto, per molti allievi è importante sperimentare aiuto e solidarietà da parte dei compagni, come: spiegazioni per eseguire i compiti a casa, preparazione comune agli esami, prestiti vicendevoli di sussidi, suggerimenti circa modalità di studio<sup>92</sup>.

Diversi tra gli intervistati di questa ricerca hanno ricordato ed evidenziato il rapporto con i compagni. In alcuni casi l'amicizia, nata sui banchi

<sup>89</sup> G. Lutte, *Psicologia degli adolescenti e dei giovani*, Bologna, il Mulino, 1987, pp. 227-230.

<sup>90</sup> D. Riesman, *La follia solitaria*, Bologna, il Mulino, 1956, pp. 101-102.

<sup>91</sup> E. Besozzi, *Elementi di sociologia dell'educazione*, Roma, La Nuova Italia Scientifica, 1993, p. 172.

<sup>92</sup> H. Franta, *Relazioni sociali nella scuola: promozione di un clima umano positivo*, Torino, Società Editrice internazionale, 1985, pp. 133-134.

di scuola, è poi proseguita nel corso degli anni, generando un legame stabile e duraturo nel tempo.

Nella maggioranza delle interviste, quello che è emerso rispetto alla vita in classe non erano le attività svolte, ma la relazione col gruppo dei pari. Villa Cadè è una frazione distante una decina di chilometri dal capoluogo, ma i mezzi di trasporto di quell'epoca non consentivano di raggiungere rapidamente la città. Per la maggior parte delle famiglie, non era necessario spostarsi per raggiungere il posto di lavoro, inoltre la mentalità e gli stili di vita delle famiglie non consentiva ai ragazzi di spostarsi autonomamente se non nell'ambito del paese, pertanto i ragazzi avevano occasioni di aggregazione, oltre che a scuola, anche nel tempo libero e questo aumentava la coesione tra di essi. Diversi tra gli intervistati hanno riferito momenti di gioco, attività, conversazioni e amicizia con i compagni:

...Faccio un po' più fatica [a ricordare le materie]. No le materie... Mi ricordo più il rapporto tra di noi. L'amicizia fra di noi, quello che ci raccontavamo, a volte ci suggerivamo, ci mandavamo i bigliettini con i suggerimenti... oppure che, non so, i più bravi della classe, quelli un po' più in difficoltà. Poi naturalmente siccome, insomma, noi bambini di un paese, vivevamo tutto il giorno, poi, insieme. Perché al mattino c'era la scuola, poi il pomeriggio si andava al catechismo o qualche attività che c'era in parrocchia, oppure soprattutto i maschi si organizzavano per andare o a fare delle partite sempre nel cortile della chiesa oppure andavano a fare il bagno nei vari canali che c'erano intorno e così via. Quindi come bambini, anche se non si era proprio organizzati, si stava molto, molto, insieme, tutto il giorno...

...c'erano alcuni eventi tipo la Mille Miglia che per noi bambini era una grande festa, la Mille Miglia, la Milano Taranto ecc. ci mettevamo alla finestra, quella notte lì stavamo alzati tutta notte, vedevamo quelle corse bellissime, ci sentivamo al centro del mondo...<sup>93</sup>

...Mi piaceva per tutto (la scuola), anche per il rapporto con i compagni, perché siamo diventati proprio amici con la scuola; con quelli che dopo hanno continuato è rimasta l'amicizia...<sup>94</sup>

*Intervistatrice* – Desumo che a te piacesse andare a scuola

Sì, abbastanza... per la compagnia, per l'apprendimento grossomodo anche se potesse essere impegnativo perché bisognava sempre studiare o seguire le lezioni, però anche lo stare insieme agli altri era sempre un modo di crescere, ci si trovava bene, nell'ambito della possibilità che c'era di libertà allora.

<sup>93</sup> Si veda Allegato 2. Intervista n. 2 a M. B., p. 126 del presente lavoro.

<sup>94</sup> Si veda Allegato 4. Intervista n. 4 a A. M., p. 139 del presente lavoro.

Però ce n'era, prima e dopo la scuola ci si trovava... Nel paese ci si conosceva bene tutti...<sup>95</sup>

...mi piaceva andare a scuola, mi trovavo bene, io non ho mai rifiutato di andare a scuola. Anzi, mi trovavo bene anche con tutti i compagni, gli amici...<sup>96</sup>

Dalle parole tratte dall'intervista a M.B., *Allegato 2. Intervista n. 2 a M.B.*, p. 000 del presente lavoro, traspare quanto questo testimone consideri rilevante l'amicizia con i compagni. Questo aspetto prevarica, nel ricordo, molti altri vissuti, come le attività svolte a scuola o elementi tecnici come libri e quaderni o orario delle lezioni e calendario scolastico. M.B. pone l'accento sulle relazioni, sull'amicizia, la complicità tra coetanei. Limpidi e precisi i ricordi a questo proposito: i bigliettini che si lanciavano per aiutare quelli più in difficoltà; le conversazioni con i compagni durante l'intervallo o nel corso delle attività del pomeriggio; gli 'avvenimenti' sempre condivisi con gli amici come la Mille Miglia o il Giro d'Italia.

La fig. 8 ritrae un gruppo classe in posa per la consueta foto scolastica, gentilmente fornita da uno degli intervistati. Si tratta della classe IV dell'anno 1959. Si coglie naturalezza nella postura, sorriso sincero sui visi dei bambini e serenità che trapela dagli sguardi rivolti all'obiettivo, a conferma ed esempio di coesione e amicizia tra compagni, di cui diversi intervistati hanno parlato.



Fig. 8. Gli alunni della Classe IV - anno 1959

<sup>95</sup> Si veda Allegato 5. Intervista n. 5 a M.F., p. 000 del presente lavoro.

<sup>96</sup> Si veda Allegato 3. Intervista n. 3 a G.S., p. 000 del presente lavoro.

Un altro aspetto della dimensione socio-affettiva riguarda gli spazi di interazione mediante i quali gli allievi possono condividere esperienze significative, come conversazioni su temi di particolare interesse (sport, amicizia), giochi, feste. In queste forme di incontro essi non solo possono soddisfare interessi e bisogni personali e di gruppo, ma possono relazionarsi esternamente al loro ruolo di scolari e scoprire altri aspetti della propria personalità.

Sono rilevanti anche le esperienze che gli allievi possono compiere in relazione alla propria identità, per esempio quando possono autorivelarsi nelle loro esperienze, per esempio con pensieri, sentimenti, e comportarsi in modo spontaneo e congruente nel pieno rispetto degli altri. Questo rappresenta un aiuto nell'acquisizione di maggiore sicurezza e di un positivo concetto di se stessi<sup>97</sup>.

Diversi tra i testimoni hanno ricordato alcune esperienze significative con i compagni, legate prevalentemente a temi come lo sport, i giochi o le ricorrenze e le feste, rappresentando per essi forte valenza comunicativa e relazionale, per le modalità di rapportarsi con gli altri e per la scoperta di aspetti comuni della personalità o del carattere che hanno contribuito a rafforzare l'amicizia e la propria identità:

...la nostra vita di bambini di quei tempi era scandita da altri eventi, per esempio, chissà perché... Io ricordo molto la cresima perché veniva il vescovo che era Beniamino Socche [...] mi piaceva l'idea che si festeggiava tutti insieme, si stava tutti insieme: era veramente una festa. Addirittura la cresima o anche le altre volte che facevamo... noi a quei tempi facevamo prima la cresima poi la prima comunione, la seconda comunione, eccetera... e il pomeriggio di quel giorno lì, si veniva a fare una gita. Allora mi ricordo che il giorno della cresima noi siamo venuti a fare una gita al Castello di Canossa e quindi per noi era... [un avvenimento!]...<sup>98</sup>

...Per me è stato un periodo piacevole. L'insegnante era severa, però nel complesso quando arrivavi al mattino si giocava in cortile, l'incontro con gli amici, andavamo a prendere i sughetti, quelle cosine lì, che c'era una che li vendeva di fronte alla scuola. C'era la N. [una signora che aveva il negozio vicino alla scuola, ndr] e poi c'era un'altra signora che era proprio lì, di fronte alla scuola, che si andava giù due gradini... dal Voltone<sup>99</sup> che vendeva

<sup>97</sup> H. Franta, *Relazioni sociali nella scuola: promozione di un clima umano positivo*, Torino, Società Editrice internazionale, 1985, pp. 134-135.

<sup>98</sup> Si veda Allegato 2. Intervista n. 2 a M.B., p. 000 del presente lavoro.

<sup>99</sup> Denominazione di un borgo di case della frazione di Villa Cadè, a ridosso della via

quei sughini, le liquirizie, le caramelline [...] ricordo appunto che, quando arrivavi (a scuola), avevi anche la mira di andare a prendere anche quelle cosine lì...<sup>100</sup>

...A Sant'Ilario avevamo anche la squadra di calcio, ormai si andava verso i 12, 13, 14 anni, c'era il torneo tra le varie classi. Io ero in Via Montecchio, e la distanza era come da qui [la sua abitazione] e la via Emilia [circa duecento metri, ndr] e si era già al campo sportivo e quindi ci andavamo. In quella scuola c'era l'orario delle singole materie, di educazione fisica, di religione... come anche adesso. Là è stato qualcosa di più curato, anche se non era semplice recarsi a Sant'Ilario, per via della distanza e dei mezzi di trasporto. D'estate ci si andava in bicicletta; d'inverno andavamo io, V., anche se lui ha un anno in più e faceva una classe di meno perché era stato bocciato due volte, G.L., eravamo in sei o sette qui del paese che andavamo là e andavamo in stazione e c'erano i treni merci che ci facevano salire così, senza pagare, senza niente... andavamo nel cassone... facevamo sempre così...<sup>101</sup>

...Alle 10,00 c'era la 'sospensione' [ricreazione], chi aveva qualcosa da mangiare, mangiava. Noi non mangiavamo per andare subito fuori a giocare. Saltavamo la merenda per andare a giocare alla bandierina. [...] io giocavo molto, giocavo a calcio e a basket [...] a undici anni giocavo a pallacanestro [...] a biliardino dove ero un mostro [...] al biliardo. Ero molto preso dallo sport... Qualche gita [...] andavamo in campagna, quando c'era la stagione dell'uva oppure a vedere degli animali. Abitavamo quasi tutti in campagna, ma c'era qualcuno che non aveva mai visto vendemmiare, non aveva mai visto una mucca...<sup>102</sup>

Le precedenti citazioni mostrano differenti modi di vivere le esperienze in modo condiviso: qualcuno ha ricordato con piacere le celebrazioni come la Cresima, la Comunione perché consentivano di stare insieme ai compagni anche durante un giorno festivo che di solito si trascorrevano in famiglia.

Altri attendevano con gioia di recarsi a scuola, la mattina, per incontrare gli amici, andare insieme ad acquistare caramelle nel negozio di fronte e questo li aiutava ad affrontare la mattinata scolastica ed il clima piuttosto teso che si respirava in classe, dovuto principalmente alla severità e alla durezza dell'insegnante.

Un altro intervistato pone l'accento sugli ultimi periodi di scuola in cui, più grandicello, poteva recarsi anche nei paesi vicini dove praticare giochi

Emilia, denominato così per l'arco a volta posto all'ingresso del viottolo di accesso.

<sup>100</sup> Si veda Allegato 4. Intervista n. 4 ad A.M., p. 000 del presente lavoro.

<sup>101</sup> Si veda Allegato 9. Intervista n. 9 a E.P., p. 000 del presente lavoro.

<sup>102</sup> Si veda Allegato 10. Interviste n. 10 e n. 11 a G.P. e R.P., p. 000 del presente lavoro.

e sport con gli amici. A quei tempi tutto era più informale: ci racconta che per andare a giocare a calcio a S. Ilario, distante cinque/sei chilometri, si recava con gli amici alla stazione di Cadè e, insieme, attendevano che si fermasse un treno merci in cui il capostazione consentiva loro di salire e di essere trasportati, nel cassone, fino alla stazione di destinazione.

Altri ci raccontano che lo sport era la loro grande passione e tutto il resto passava in subordine. All'intervallo, anziché consumare la merenda, correvano fuori per giocare alla bandierina o altri giochi come la cavallina o nascondino.

Alcuni tra gli intervistati hanno sottolineato il piacere nelle esperienze di autorivelazione; soprattutto le bambine, durante l'intervallo tra le lezioni scolastiche e nel tempo libero, amavano riunirsi per raccontarsi i propri pensieri, manifestare i propri sentimenti o condividere le attività di svago, come ci narra M.B.:

...Nell'intervallo uscivamo sempre in cortile. Ci facevano uscire e questo era molto bello. [...] noi ragazze ci perdevamo molto in chiacchiere...<sup>103</sup>

L'educazione delle bambine, in famiglia, prevedeva che esse non restassero 'con le mani in mano', ma che avessero lavoretti da svolgere o iniziative in cui tenersi impegnate. Nella Parrocchia di Cadè, presso la canonica, venivano organizzati corsi di cucito e ricamo o di canto e le bambine vi si recavano per svolgere queste attività; alcune tra le intervistate hanno riferito di conservare ancora manufatti di quel periodo:

Nel pomeriggio frequentavamo la parrocchia [...] noi bambine siamo andate a scuola in parrocchia, c'era una scuola che insegnava il ricamo alle bambine. Quindi io da piccola ho imparato a ricamare e devo dire che poi in quasi tutta la mia vita non credo di aver ricamato tanto. Però poi questa passione, in qualche modo, qualche volta, in qualche periodo me la sono ritrovata e ancora adesso faccio delle cose che ho imparato allora e che non si dimenticano più...<sup>104</sup>

...In canonica c'erano due sorelle che ci preparavano per la cresima e per la comunione e una di loro, al pomeriggio, a noi bambine, insegnava a ricamare e l'altra sorella, molto brava nei canti in chiesa, ci insegnava a cantare. Di pomeriggio noi andavamo lì. Non andavamo in giro a fare la 'vasca' [la passeggiata in centro, ndr], non esisteva.

<sup>103</sup> Si veda Allegato 2. Intervista n. 2 a M.B., p. 000 del presente lavoro.

<sup>104</sup> *Ibidem*.

...poi non era nell'ottica di quei tempi [...] Le bambine dovevano andare lì (in parrocchia); intanto non stavi in giro per il paese, per strada, e poi imparavamo a ricamare: io ho ancora dei centrini (di ricamo), ho ancora dei ricordi di allora.

...Poi, allora, mia mamma diceva 'le bambine devono avere qualcosa in mano da fare, non devono star lì a far niente'...<sup>105</sup>

L'interazione tra gli allievi, desunta dall'osservazione, mostra come essi si lascino guidare dall'immagine costruitasi circa i propri compagni. Le categorie tipologiche (es. 'clown', 'compagnone'), che spesso gli allievi usano per caratterizzarsi l'un l'altro, ne sono una prova. Quanto più uno scolaro viene percepito dai compagni come corrispondente a determinate aspettative, tanto più alta è la probabilità che egli raggiunga, all'interno del gruppo, uno *status* elevato, intendendo quest'ultimo come la stima che un membro riceve dagli altri membri per la sua corrispondenza alle aspettative sociali e per il valore attribuitogli nella riuscita della vita di gruppo.

La somiglianza di *status* socio-economico, l'appartenenza allo stesso sesso ed alla stessa razza, l'attrattività fisica, i tratti positivi e gli atteggiamenti sociali, le competenze comunicative, la salute fisica e mentale costituiscono dei gruppi di fattori che influiscono positivamente sull'attrazione reciproca degli allievi<sup>106</sup>.

La 'reputazione sociale' è, secondo Fred A. Rogosch e Andrew F. Newcomb la «costruzione percettiva a livello di gruppo delle comuni aspettative e dei comuni comportamenti»<sup>107</sup>. È il risultato di due fattori: da un lato le caratteristiche del bambino percepito; dall'altro i processi cognitivi di natura sociale e le capacità utilizzate dai bambini per comprendere gli altri. All'interno della classe, la reputazione sociale di cui gode ogni bambino è pertanto il frutto del modo in cui si presenta fisicamente e del modo in cui si comporta, ma è anche il frutto degli strumenti cognitivi ed empatici di cui i compagni sono in possesso. A seconda se l'insegnante abbia o meno cercato di sviluppare nei bambini comportamenti empatici, uno stesso bambino potrebbe godere di una reputazione sociale diversa se collocato all'interno di un'altra classe. Rogosch e Newcomb evidenziano come, una volta costituita, la reputazione

<sup>105</sup> Si veda Allegato 7. Intervista n. 7 a C.T., p. 000 del presente lavoro.

<sup>106</sup> H. Franta, *Relazioni sociali nella scuola: promozione di un clima umano positivo*, Torino, Società Editrice internazionale, 1985, pp. 146-150.

<sup>107</sup> F.A. Rogosch, A.F. Newcomb, *Children's perceptions of peer reputations and their social reputations among peers*, in «Child Developmental», 1989, 60: 597-610.

sociale tra pari venga rigidamente mantenuta e regoli le interazioni tra di essi. È l'insegnante, in quanto adulto professionalmente preparato, che deve intervenire per evidenziare presso i compagni i comportamenti adeguati ed esprimerne per primo l'apprezzamento. Non si può ignorare che, soprattutto nelle prime classi elementari, l'immagine che i bambini si formano dei compagni è profondamente influenzata dall'insegnante stesso e dal clima esistente nella classe<sup>108</sup>.

Un testimone ci ha rivelato che, nei confronti di alcuni compagni, aveva presagito quale strada avrebbero preso, con la conferma, poi, che ciò che aveva pensato si era realizzato. La reputazione sociale di cui alcuni godevano, non era sempre confermata a livello interiore da parte dei soggetti, come si può evincere dalle due seguenti citazioni di due compagni di classe. Narra M.B.:

...Io sarei curiosa per esempio di sapere... di alcuni miei compagni di scuola mi ricordo esattamente le caratteristiche, e che poi in realtà quando li ho rivisti da grandi, perché poi io durante le medie sono venuta ad abitare a Reggio, quindi dopo ho perso una parte di contatti, però poi i miei compagni li ho rivisti e alcuni di loro erano già con delle caratteristiche ben precise, già da allora. Quindi si vedeva già chi avrebbe fatto che cosa. Son curiosa di sapere se qualcuno ha capito che io avrei fatto il medico. Non lo so. Però io capivo benissimo chi avrebbe fatto l'insegnante, chi avrebbe fatto dell'altro. [...] Mi piaceva stare in mezzo ai miei compagni perché c'erano, come ho detto prima, tante persone che poi... C'era la persona che sarebbe diventata il professore che si capiva già da allora, c'era la persona più in difficoltà a studiare che magari aveva ripetuto qualche classe che era un po' più grande di noi che però per noi era scontato...<sup>109</sup>

Il compagno di classe di M.B., che godeva, sia da parte dell'insegnante che dei compagni, di una reputazione sociale in classe molto elevata, non ne aveva la piena consapevolezza e, anzi, guardava con ammirazione alcune coetanee ed un compagno di scuola che reputava migliori dal punto di vista delle *performances* scolastiche, come egli stesso ci confida:

...Sì, non è che io avessi la consapevolezza di essere il più bravo della classe, anzi mi ricordo che pensavo che certe mie compagne erano molto più brave di me quando scrivevano i temi; scrivevano moltissimo.

<sup>108</sup> A. Reffieuna, *Le relazioni sociali in classe: il test sociometrico*, Roma, Carocci Editore, 2003, pp. 98-100.

<sup>109</sup> Si veda Allegato 2. Intervista n. 2 a M.B., p. 000 del presente lavoro.

Però, una volta è successo che mi consegnarono un atlante, non un atlante come quelli di oggi naturalmente, in cui c'erano tutte le regioni italiane, con i disegni dei monumenti principali per ogni capoluogo di provincia. Ed io andai a casa (sorride) urlando che ero il più bravo della classe e avevo questo atlante appunto!...

In quinta poi, ancora, ero ammirato dalla mia maestra, ero molto stimato, però devo dire, ricordo, che non credevo di essere bravo più di tanto, insomma. Dopo è venuta fuori un'autostima un po' migliore come insegnante, perché ho avuto delle dimostrazioni, ma allora... Ripeto quell'episodio quando parlavano di me, all'esame di quinta, mentre noi facevamo il tema: c'erano le maestre – allora ci sentivo meglio di adesso – c'era la maestra V., che era venuta come commissaria, lei e un'altra, erano in tre: c'era la maestra nostra e altre due e si formava la commissione di quinta. La mia maestra magnificava me per quello che avevo scritto, per come scrivevo, eccetera... e la maestra V. magnificava invece un ragazzo che aveva avuto due anni prima, che si chiamava T., ed io pensai dentro di me: 'ma quanto è più bravo!'...<sup>110</sup>

Nelle interviste emergono descrizioni di immagini costruite nei confronti di alcuni compagni, spesso riconducibili a categorie tipologiche, come per esempio, il 'bugiardo canzonatore'.

Non mancano però i soggetti che, all'interno del gruppo dei pari, raggiungono uno *status* elevato, inteso come stima che ricevono dagli altri membri, soprattutto generato dalla riuscita della vita di gruppo e condizionato dall'insegnante e dal clima esistente nella classe.

Per esempio A.M. ci parla di un compagno che, pur godendo di uno *status* elevato all'interno della classe, per via del ceto sociale di appartenenza della famiglia, non conserva la stessa stima da parte dei compagni, che si sentono presi in giro:

...c'era il C... [la famiglia C. di C., ndr]

che raccontava tante bugie... raccontava dei fratelli in America, perché aveva tanti fratelli, e ne aveva uno o due in America. Allora ci raccontava che là le macchine si guidavano solo con un bottone. Delle stupidaggini... Dopo, quando ho cominciato a capire un po' di più, mi son ricordato di tutte le stupidaggini che lui ci aveva raccontato, ma forse glielie raccontavano anche a lui, magari i suoi fratelli per prenderlo in giro. Erano 8 o 9 fratelli, e lui era il penultimo. Quindi può anche darsi che glielie raccontassero e lui poi le veniva a raccontare a noi per farci un po' di invidia...<sup>111</sup>

<sup>110</sup> Si veda Allegato 6. Intervista n. 6 a B.B., p. 000 del presente lavoro.

<sup>111</sup> Si veda Allegato 4. Intervista n. 4 a A.M., p. 000 del presente lavoro.

A volte uno *status* elevato, dovuto a una migliore condizione socio-famigliare, genera un senso di forte ingiustizia nei bambini che non godono della stessa posizione, ritenendo che il miglior grado sociale occupato faccia guadagnare al soggetto maggiore considerazione e rispetto. Uno degli intervistati esprime questa percezione:

...Poi c'era la figlia del maresciallo, la figlia di M., la figlia di P., non so se te lo ricordi, che aveva una piccola industria di maglieria, che erano di un ceto un po' più alto. [...] questo qua lo notavamo, che questi qua erano sempre un po' più privilegiati...

La figlia del maresciallo... quella lì era sempre tra gli angioletti [nelle ricette], *mè en gh'era mai* [io non c'ero mai] in mezzo agli angioletti, venivamo proprio distinti non so il motivo: o perché ero grassa o perché non ero la figlia privilegiata, delle gran parti... 'la madonnina' non me ne è mai toccato [farla]...<sup>112</sup>

Non bisogna dimenticare, inoltre, i bambini timidi, chiusi, introversi, riservati, impacciati, che a volte in classe vengono derisi, lasciati in disparte. Vorrei citare, a questo proposito, come esempio, il protagonista del racconto di Béatrice Fontanel *Il mio amico Tartattà*<sup>113</sup>, di cui traccio un brevissimo riassunto. La storia, insieme autentica ed esemplare, è ambientata in un microcosmo di una classe elementare di una scuola francese. È la storia di un bambino balzubiente, dei compagni che lo prendono in giro, del desiderio di nascondersi alla vita, della voglia di solitudine e di assenza di parole, delle mille difficoltà a farsi accettare, delle molte paure di sembrare diverso, delle tante insicurezze quotidiane che sono, a ben vedere, non solo del piccolo Tartattà, ma patrimonio comune. Questa storia parla prima di tutto dell'amicizia, della voglia di condividere, di andare oltre le difficoltà, di giocare, di vivere<sup>114</sup>. La parte che ho deciso di riportare riguarda il momento più critico e quasi drammatico della storia in cui il protagonista, stanco, deluso dai compagni, si rifugia sul tetto dell'edificio, scatenando una solidarietà inimmaginata e una inclusione insperata.

Un giorno, alla ricreazione, giocavamo a palla prigioniera. Non lo prendevamo in giro più del solito, ma all'improvviso scomparve [...] Alla fine, prima che arrivassero i pompieri, Yahia, che è molto più agile della direttrice,

<sup>112</sup> Si veda Allegato 11. Intervista n. 12 a L.P., p. 000 del presente lavoro.

<sup>113</sup> B. Fontanel, *Il mio amico Tartattà* (illustrazioni di Marc Boutavant), Roma, La Nuova Frontiera Junior, 2012.

<sup>114</sup> <http://www.lanuovafrentierajunior.it> (ultima consultazione 24 maggio 2015).

andò a prenderlo. Si sedette per un attimo accanto a lui e si parlarono. Non abbiamo mai saputo cosa si siano detti. Ad ogni modo scesero insieme. Tartattà balbettava di nuovo. Ma da quel giorno, un po' meno spesso. Almeno, secondo me. Oppure, forse, io ci facevo meno caso. Beh, da allora Tartattà è stato invitato a tutti i compleanni [...] All'inizio dell'anno successivo, all'elezione del rappresentante abbiamo tutti votato per lui, che non si era neanche candidato...<sup>115</sup>

Per qualcuno, tra gli intervistati, la relazione con i compagni fungeva da compensazione per la solitudine e l'isolamento che provocavano l'abitazione distante da centri abitati e l'essere figlio unico.

La giornata scolastica iniziava con la partenza da casa per raggiungere la scuola, costellata da numerose fermate, come un autobus di linea, per accogliere nella comitiva i compagni di scuola che abitavano lungo il percorso. Ed erano momenti di allegria e spensieratezza, ricchi di attenzione nei confronti di tutti i compagni, attesi e vissuti pienamente, con la consapevolezza che, al ritorno, dopo aver salutato l'ultimo, si sarebbe aperto uno scorcio di tempo in solitudine, come ci racconta N.F.:

...Io abitavo là dalla D. [a circa 1.800 metri dalla scuola] [...] Io venivo da sola, poi dopo, lì al Castello<sup>116</sup> [...], prendevamo su tutti quelli che c'erano. Facevamo la comitiva, andavamo tutti, in cinque o in sei, perché c'erano poi: la L.F., c'erano i B. e poi c'erano tutti quegli altri ragazzi lì... c'era P., i P. qui di Cadè. P.M., poi c'era il fratello della L.,... poi dopo c'era... aspetta, come si chiamava [pensa al nome - 4"] abitavano lì al Castello anche loro, dove c'è adesso... (smorfia di disappunto perché non riesce a ricordare), dove c'è O. M., c'era anche lì uno che veniva a scuola con noi, I.F. [...] quando eravamo lì, dove c'era prima la pizzeria [circa a metà strada tra il borgo del Castello e il centro di Cadè, ndr], ci abitavano i N., anche loro venivano a scuola, e andavamo tutti e al ritorno si tornava tutti assieme ancora...

Solo quando era brutto tempo venivano a portarci, sennò prendevamo l'ombrellino e andavamo noi...

<sup>115</sup> B. Fontanel, *Il mio amico Tartattà* (illustrazioni di Marc Boutavant), Roma, La Nuova Frontiera Junior, 2012, pp. 29-39.

<sup>116</sup> Borgo di case così denominato per via di un castello edificato dai Parmigiani e terminato nel 1287 e da essi stessi distrutto perché espulsi dal borgo nel 1295. Il castello fu poi riedificato col concorso del marchese d'Este (I. Artioli, *Villa Cadè nella storia e nei ricordi* (pubblicato a cura di N. Artioli), Reggio Emilia, Parrocchia di Cadè, 1999, p. 15). Oggi tale costruzione non è più visibile, ma il borgo ha mantenuto tale denominazione e la strada che lo raggiunge è Via del Castello. Chi scrive abita proprio in questo borgo.

Mi piaceva molto [andare a scuola]. [...] Sia per imparare che stare in mezzo ai compagni, io ero lassù da sola...<sup>117</sup>

Non per tutti però la relazione con i compagni ha rivestito un ruolo importante durante gli anni scolastici. Non sempre nacquero amicizie profonde né si stabilirono legami duraturi. Per qualcuno i compagni di classe rappresentavano solo ciò che indica il termine, persone con cui si trascorrono insieme alcune ore, senza particolari vincoli o sentimenti:

...Erano compagni di classe, erano tutti amici e allo stesso tempo non lo era nessuno. L'unica persona che ricordo dei compagni di classe è la E.B. e G.D...<sup>118</sup>

In classe si diventa grandi: tra i banchi nascono amicizie, si partecipa e talvolta ci si ribella, s'impara o ci si annoia, comunque ci si affaccia sul mondo<sup>119</sup>.

La classe rappresenta un mondo che ci accoglie e ci accompagna per mano per alcuni anni della nostra vita. Vi insistono fattori, come abbiamo visto, che possono influenzarne gli esiti percepiti dai soggetti, come la figura dell'insegnante, ma le risorse derivanti dal gruppo dei pari e personali aiutano i bambini a superare le difficoltà e a scoprire valori ed opportunità indispensabili nella crescita.

#### 4. *La prosecuzione o l'abbandono degli studi al termine della quinta elementare*

La scuola elementare di Villa Cadè ha accolto i primi bambini nell'anno scolastico 1948-1949, in quella fase di ricostruzione del secondo dopo-guerra e di attuazione dei principi sanciti dalla Costituzione della Repubblica italiana del 1948.

##### 4.1 La scuola negli anni '50

Il secondo capoverso dell'Articolo 33 della Costituzione italiana – 1948 – recita:

<sup>117</sup> Si veda Allegato 8. Intervista n. 8 a N.F., p. 000 del presente lavoro.

<sup>118</sup> Si veda Allegato 1. Intervista n. 1 a L.M., p. 000 del presente lavoro.

<sup>119</sup> <http://www.giuntiscuola.it/lavitascolastica/magazine/articoli/cultura-e-pedagogia/maestri-e-maestre-al-cinema/> (ultima consultazione 9 maggio 2015).

La Repubblica detta le norme generali sull'istruzione e istituisce scuole statali per tutti gli ordini e gradi.

L'Articolo 34, nel primo e secondo capoverso, riporta:

La scuola è aperta a tutti.

L'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita.

Resta tuttavia il sistema scolastico precedente: scuola elementare quinquennale e i tre anni successivi divisi in 'scuola media', che permetteva di proseguire gli studi grazie alla materia del latino, e 'scuola di avviamento professionale'. Nel 1955 una circolare del Ministro Giuseppe Ermini istituì di fatto la 'scuola post-elementare', che poteva sorgere solo nei comuni e nelle località prive delle due tipologie predette<sup>120</sup>.

Nel 1962 sarà approvata la legge n. 1859 che istituirà la scuola media statale unica, sostitutiva cioè di qualsiasi altro tipo di scuola secondaria inferiore, che permetterà l'accesso a tutte le scuole superiori<sup>121</sup>.

Fino agli anni Sessanta le scuole primarie, pur presenti in quasi i tutti i Comuni italiani, non sono in grado di assolvere completamente al compito di alfabetizzare il Paese. Nel 1951 circa un quarto dei bambini non frequenta regolarmente il corso elementare e, nel 1957, 180.000 degli iscritti abbandonano la scuola elementare.

La scuola elementare da un lato identifica la propria funzione nella alfabetizzazione di base ('leggere, scrivere e far di conto') per i molti ragazzi destinati a fermarsi a questo livello di formazione; dall'altro è chiamata a svolgere il ruolo di scuola propedeutica agli studi successivi, ma dunque anche quello di scegliere coloro (i 'migliori'), che a questi studi avrebbero potuto dedicarsi<sup>122</sup>.

Tra le dodici testimonianze raccolte, emergono infatti le voci di coloro che erano stati scelti per continuare gli studi. La decisione finale apparteneva alla famiglia, ma veniva spesso presa in accordo con gli insegnanti, in quanto molte famiglie erano scarsamente consapevoli delle opportu-

<sup>120</sup> R.S. Di Pol, *Il sistema scolastico italiano*, Torino, Marco Valerio Editore, 2002, pp. 134-135.

<sup>121</sup> B. Vertecchi, *La scuola italiana da Casati a Berlinguer*, Milano, FrancoAngeli, 2001, p. 225.

<sup>122</sup> [http://www2.indire.it/materiali\\_dirigenti/1\\_bertonelli.pdf](http://www2.indire.it/materiali_dirigenti/1_bertonelli.pdf) (ultima consultazione 10 aprile 2015).

nità che potevano derivare ai propri figli dal continuare gli studi e gli insegnanti, a volte con insistenza, suggerivano tale percorso ai genitori degli alunni, a loro avviso, meritevoli e capaci:

...già il fatto che sia stata inserita in quella decina (7, 8, 10) che dovevamo dare l'esame di ammissione venivamo in qualche modo presi, come dire: fate questo! E questo era un po' l'insegnante che lo diceva...<sup>123</sup>

...Sì, nella scelta se continuare gli studi l'insegnante indubbiamente ha contribuito, anche perché io ho dovuto fare l'esame di ammissione alla scuola media, quella che era prima della scuola media unica, unificata anzi, che dava il diritto di poter accedere a tutte le scuole superiori...<sup>124</sup>

...Sì, soprattutto la maestra di quinta, che aveva fiducia in me, mi stimava, ha sempre pensato che dovevo continuare gli studi, quindi deve averlo detto anche ai miei...<sup>125</sup>

...L'insegnante si fermava sempre dai miei a dirlo, proprio. Lui ci teneva, e sono andato alle scuole, alle commerciali, perché non avevamo preparato prima, perché pensavo già di stare a casa. Per l'esame di ammissione non avevo neanche presentato la domanda...<sup>126</sup>

Alcuni intervistati ricordano il ruolo rivestito dagli insegnanti nella scelta di affrontare l'esame di quinta elementare per la prosecuzione degli studi. Spesso le famiglie non erano in grado, per la scarsità degli strumenti a disposizione, di operare scelte corrette e lungimiranti nell'ottica del benessere dei figli e della loro realizzazione personale.

I genitori quindi accettavano volentieri i suggerimenti degli insegnanti, tenendo anche in gran conto quel punto di vista autorevole. A volte però non si trattava di mancanza di conoscenza o di necessità di consigli, quanto di operare una scelta coerente con i bisogni e la situazione familiare. Poteva succedere quindi che i suggerimenti ricevuti non venissero seguiti, sia per problemi familiari, tra cui quelli economici, sia per l'incapacità di superare ostacoli che, a quell'epoca, potevano frapporsi nei confronti della prosecuzione scolastica.

Si rilevano infatti difficoltà oggettive dovute ai ridotti collegamenti dei mezzi di trasporto pubblici e preoccupazioni nei genitori per gli spo-

<sup>123</sup> Si veda Allegato 2. Intervista n. 2 a M.B., p. 000 del presente lavoro.

<sup>124</sup> Si veda Allegato 5. Intervista n. 5 a M.F., p. 000 del presente lavoro.

<sup>125</sup> Si veda Allegato 6. Intervista n. 6 a B.B., p. 000 del presente lavoro.

<sup>126</sup> Si veda Allegato 10. Interviste n. 10 e n. 11 a G.P. e R.P., p. 000 del presente lavoro.

stamenti che i figli avrebbero dovuto compiere, da soli, per raggiungere le scuole ubicate nel capoluogo distante una dozzina di chilometri. In alcune interviste si percepisce che la timidezza, la scarsa intraprendenza ed il senso di inadeguatezza, specialmente nelle bambine, possono aver frenato gli stimoli a proseguire gli studi, come ci narra un testimone:

...La maestra aveva suggerito di continuare; sono stata io che mi sono rifiutata perché non volevo andare... c'era un po' il timore, sai... andare a Reggio... C'era una corriera allora, non c'erano i tram come adesso, e io non mi sentivo di fare quel tragitto lì...<sup>127</sup>

Qualcuno, ragionando a posteriori, ha supposto che, nei casi in cui vi era stato un forte avvicendamento di supplenti per prolungate assenze dell'insegnante titolare, le famiglie potessero essere state private di sostegno e di un indirizzo autorevole ed esperto nella scelta più giusta da compiere nei confronti dell'istruzione dei propri figli:

...Probabilmente il fatto di aver dei supplenti non avrà aiutato nella scelta. Comunque era una scelta che avveniva con la famiglia. [...] [Se avessi avuto la mia insegnante] poteva dire: potrebbe fare uno studio o fare l'altro... invece no...<sup>128</sup>

Dopo l'esame interno di licenza elementare, l'esame di ammissione alla scuola media, al quale fino ai primi anni Sessanta ci si preparava privatamente, costituisce al riguardo varco di sbarramento e strumento di selezione<sup>129</sup>.

Uno degli intervistati ricorda ancora nitidamente di essersi recato presso un insegnante in città, espressamente scelto per seguirlo durante la preparazione in vista dell'esame di ammissione alla scuola media:

...credo fosse l'ultimo anno in cui c'era questo tipo di esame, che ho fatto in città, seguendo anche delle lezioni successivamente all'esame di quinta, presso una maestra, che hanno trovato i miei genitori, tramite magari anche l'insegnante, in città, per apprendere un po' di più...<sup>130</sup>

<sup>127</sup> Si veda Allegato 8. Intervista n. 8 a N. F., p. 156 del presente lavoro.

<sup>128</sup> Si veda Allegato 11. Intervista n. 12 a L. P., p. 173 del presente lavoro.

<sup>129</sup> [http://www2.indire.it/materiali\\_dirigenti/1\\_bertonelli.pdf](http://www2.indire.it/materiali_dirigenti/1_bertonelli.pdf) (ultima consultazione 10 aprile 2015).

<sup>130</sup> Si veda Allegato 5. Intervista n. 5 a M.F., p. 000 del presente lavoro.

Qualcun altro invece, ricordando che la preparazione all'esame di ammissione alla scuola media doveva avvenire in modo privato, ripensa al fatto che l'insegnante ricorreva ad un orario extra-scolastico per seguire la preparazione degli alunni che avrebbero dovuto sottoporsi a tale esame. Questa modalità è ben fissata nella mente del testimone che ripercorre con piacere i momenti in cui, all'aria aperta, con altri compagni, accompagnava l'insegnante alla fermata della corriera e, come in una gara giocosa, accoglieva le sue sollecitazioni rispondendo senza difficoltà:

...l'unico anno in cui ho frequentato di più oltre l'orario è stato quando - questo lo racconto perché è anche un po' un aneddoto secondo me - in quinta elementare appunto [...] la nostra maestra abitava a Reggio e allora credo che le maestre avessero il compito, istituzionalmente, di preparare i candidati per gli esami di ammissione, oltre l'orario. Quindi siccome la maestra doveva prendere la corriera, noi l'addestramento per l'esame di ammissione l'abbiamo fatto in parte in aula, in parte accompagnando la maestra alla corriera che ci chiedeva le coniugazioni, i verbi, gli articoli, la grammatica...<sup>131</sup>

#### 4.2 Patronati scolastici

Gli articoli 33 e 34 della Costituzione italiana del 1948, citati nel paragrafo precedente, contengono le disposizioni normative a cui l'apparato statale, in quegli anni, si stava adeguando, e cioè l'istituzione di scuole statali per tutti gli ordini e gradi ed istruzione obbligatoria e gratuita per tutti per almeno otto anni.

«Se l'esistenza delle scuole condiziona l'istruzione, l'efficienza di esse condiziona il profitto scolastico», asserisce Marco Mattei. Era necessario che si creassero i presupposti per tale efficienza e che l'arredamento delle aule, le attrezzature scolastiche e i sussidi didattici fossero resi rispondenti agli orientamenti della moderna pedagogia. Ma la più perfetta attrezzatura scolastica e la più attenta vigilanza non bastavano ad evitare la mancata iscrizione alla scuola e l'insufficiente profitto poiché spesso la causa era da ricondurre alle condizioni economiche e d'ambiente. In alcune realtà non era sufficiente mettere a disposizione edifici scolastici, arredi ed insegnanti: occorreva sostenere gli alunni e le loro famiglie in quanto si verificava, per alcuni bambini, la mancanza di indumenti, di calzature e di quant'altro occorre per frequentare le lezioni o il rison-

<sup>131</sup> Si veda Allegato 2. Intervista n. 2 a M.B., p. 000 del presente lavoro.

tro di uno stato di denutrizione o di malattia tali da impedire di trarre profitto dalla frequenza<sup>132</sup>.

Emilia Sordina, nel volume curato da Giuseppe Zago *Da maestri a direttori didattici*, riferisce della drammatica scoperta fatta da una maestra di Padova nell'anno scolastico 1955-56, dopo prolungate assenze di una delle sue 'scolarette' che così si era giustificata: «la mamma mi ha tenuta a letto perché non aveva nulla da darmi da mangiare»<sup>133</sup>.

La miseria, a quei tempi, faceva parte della realtà di molte persone; poteva toccare direttamente la propria famiglia o coinvolgere i vicini, gli amici, i conoscenti.

Poche categorie di abitanti di Cadè potevano essere avvantaggiati nelle loro attività dai servizi e dalle organizzazioni presenti sul territorio; la maggior parte infatti era costituita da mezzadri e salariati che dovevano accontentarsi di nutrirsi e vestirsi senza andare a debito. Più precarie erano le condizioni dei braccianti giornalieri, i *casànt* che, per tirare avanti si arrangiavano sfruttando ogni occasione per lavorare qualche giornata e rimediare in qualche modo il necessario per vivere<sup>134</sup>. Non avevano proprietà terriere e non erano mezzadri; erano considerati la fascia economicamente più debole.

Anche in una piccola frazione come Villa Cadè, si poteva individuare una vera e propria piramide sociale, come è chiaramente indicata da questo testimone, riferendosi al livello economico delle famiglie dei propri compagni:

...Sì, come si viveva... che poi allora c'era distinzione [...] Allora c'erano i figli dei ricchi e quelli dei contadini, e i figli dei casànt. Io era una mezza via, perché c'erano l'A., la B. che erano figlie proprio di nullatenenti, vivevano appena appena [...] I *casànt*. Poi c'era il figlio del contadino che semmai era un po' più villano, oppure dicevano che puzzava un po' di più, però economicamente semmai aveva la merendina un po' più grossa. Poi c'era la figlia del maresciallo, la figlia di M., la figlia di P., non so se te lo ricordi, che aveva una piccola industria di maglieria, che erano di un ceto un po' più alto.<sup>135</sup>

<sup>132</sup> M. Mattei, *Sull'obbligo scolastico* A.II, N. 6-dicembre 1962-febbraio 1963, p. 235.

<sup>133</sup> G. Zago (a cura di), *Da maestri a direttori didattici*, Lecce, Edizioni Pensa Multimedia s.r.l., 2007, p. 219.

<sup>134</sup> I. Artioli, *Villa Cadè nella storia e nei ricordi* (pubblicato a cura di N. Artioli), Reggio Emilia, Parrocchia di Cadè, 1999, p. 44.

<sup>135</sup> Si veda Allegato 11. Intervista n. 12 a L.P., p. 000 del presente lavoro.

Anche altri intervistati erano consapevoli delle difficoltà economiche in cui versavano diverse famiglie, che a volte potevano ripercuotersi sulla frequenza scolastica. Le famiglie tenevano a casa i propri figli, sia perché non sempre riuscivano a procurare il necessario per frequentare sia perché avevano necessità di aiuto nel lavoro:

...C'era anche la miseria e praticamente la gente teneva a casa, aveva altri problemi...<sup>136</sup>

Alcuni testimoni ricordano che a scuola diversi compagni non facevano merenda, perché non l'avevano. A volte la merenda era un tozzo di pane, un frutto, un ortaggio, quello che c'era:

...Mi ricordo solo una cosa, c'era gente che non mangiava, non faceva merenda...<sup>137</sup>

Al termine della Seconda Guerra mondiale, con la caduta del regime fascista e della monarchia sabauda, il Decreto Legislativo del Capo provvisorio dello Stato n. 457 del 24 gennaio 1947 promuove la rinascita dei Patronati scolastici come enti Pubblici.

Nella *Radio-conversazione sulla nuova legge istitutiva dei Patronati Scolastici*, il Ministro Guido Gonella li definisce la «condizione essenziale per assicurare la frequenza scolastica e la stessa efficienza della scuola del popolo»<sup>138</sup>.

La successiva legge 4 marzo 1958, n. 261 ridefinisce il nuovo ordinamento dei patronati e, all'art. 1, recita: «Per provvedere all'assistenza degli alunni bisognosi frequentanti la scuola nell'adempimento dell'obbligo scolastico è istituito, in ogni Comune, il Patronato scolastico...».

L'art. 2 della citata legge riporta:

Il patronato [...], al fine di superare le condizioni di natura economico-sociale che rendono difficile l'adempimento dell'obbligo e che anche possono gravemente compromettere il rendimento scolastico, fornisce gratuitamente agli alunni bisognosi libri, cancelleria, indumenti, medicinali; organizza la integrazione alimentare anche sotto forma di refezione scolastica a favore

<sup>136</sup> Si veda Allegato 10. Interviste n. 10 e n. 11 a G.P. e R.P., p. 000 del presente lavoro.

<sup>137</sup> *Ibidem*.

<sup>138</sup> [http://www.comune.cuneo.gov.it/fileadmin/comune\\_cuneo/content/amm\\_organiz/cultura/centro\\_doc\\_territoriale/Archivio\\_Storico/Patronato\\_Scolastico\\_di\\_Cuneo\\_Inventario.pdf](http://www.comune.cuneo.gov.it/fileadmin/comune_cuneo/content/amm_organiz/cultura/centro_doc_territoriale/Archivio_Storico/Patronato_Scolastico_di_Cuneo_Inventario.pdf) (ultima consultazione 10 aprile 2015).

degli alunni sopraddetti; istituisce e gestisce doposcuola, interscuola, ricreatori, colonie; favorisce l'assistenza igienico-sanitaria scolastica e cura ogni altra iniziativa che integri l'azione educatrice della scuola.<sup>139</sup>

La normativa viene completata con il regolamento di esecuzione della legge 4 marzo 1958, approvato con DPR 16 maggio 1961, n. 636<sup>140</sup>.

Un testimone ricorda dell'intervento del Patronato scolastico per fornire ai bambini bisognosi il sussidiario, i quaderni e, in certi casi, l'abbigliamento:

...C'era anche il patronato che dava i libri gratis - il sussidiario. La merenda no, quella la portavi da casa. Davano i libri - il sussidiario -, i quaderni e, a quelli poveri, davano anche le scarpe, davano poi gli zoccoli...<sup>141</sup>

La maggior parte degli intervistati rammenta la presenza di bottigliette di prelibato latte e cacao che provenivano dalle Latterie Cooperative Riunite Giglio di Reggio Emilia, importante polo del settore lattiero caseario del territorio. Alcuni ricordano che queste bottigliette erano distribuite ai bambini bisognosi, seguiti dal Patronato, ma ne veniva consegnato un numero superiore e, l'eccedenza, veniva distribuita anche agli altri bambini, a rotazione o per merito e, in alcuni casi, veniva acquistato:

...Mi ricordo che davano delle bottigliette, credo dalla Giglio, una famosa cooperativa. Venivano distribuite queste bottigliette (per la ricreazione). Penso che fossero distribuite in questo modo: a certi bambini considerati bisognosi, poveri, venivano date gratuitamente, altri, invece, qualcosa bisognava dargli, secondo il reddito, statisticamente, guardavano, probabilmente, come adesso, il reddito...<sup>142</sup>

<sup>139</sup> Legge 4 marzo 1958, n. 261, *Norme per il riordinamento dei Patronati scolastici*. (GU Serie Generale n.85 del 9-4-1958) <http://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:1958-03-04;261> (ultima consultazione 3 settembre 2016). Il provvedimento è stato abrogato dal D. LGS. 13 dicembre 2010, n. 212, *Abrogazione di disposizioni legislative statali, a norma dell'articolo 14, comma 14-quater, della legge 28 novembre 2005, n. 246*. (10G0236) (GU n.292 del 15-12-2010 - Suppl. Ordinario n. 276 ) <http://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:decreto.legislativo:2010;212> (ultima consultazione 3 settembre 2016).

<sup>140</sup> <http://www.lombardiabeniculturali.it/archivi/profili-istituzionali/MIDL000235/> (ultima consultazione 20 maggio 2015).

<sup>141</sup> Si veda Allegato 10. Interviste n. 10 e n. 11 a G.P. e R.P., p. 000 del presente lavoro.

<sup>142</sup> Si veda Allegato 11. Intervista n. 12 a L.P., p. 000 del presente lavoro.

...Mi ricordo, ad esempio anche che, allora, c'era il patronato scolastico ed ai bambini più bisognosi davano latte e cacao in bottigliette, ricordo che venivano fornite dalla Giglio e ne portavano sempre qualcuna in più e a quelli che erano più bravi, ogni tanto, a rotazione, ne davano qualcuna...<sup>143</sup>

...Sì, sì. Mi ricordo che arrivava, da Reggio Emilia, dalla Giglio, il latte e cacao.

Secondo me lo pagavamo, però mi ricordo che c'era questo latte e cacao, mentre la merenda si portava da casa. [3"] Non ricordo se lo pagavamo o se ce lo davano a tutti per... per qualche motivo... non so...

Sì, comunque ci davano il latte e cacao e questo me lo ricordo perché era buono. A casa non c'era e per noi era una novità...<sup>144</sup>

L'azione dei Patronati si rivolgeva solo all'alunno e per questo poteva costituire un sostegno insufficiente se la mancata iscrizione/frequenza scolastica o lo scarso profitto dipendevano da circostanze che riguardavano la famiglia o l'ambiente in cui quegli viveva. Per essere efficace, l'assistenza scolastica avrebbe dovuto essere integrata con l'assistenza comune o più precisamente, le due azioni assistenziali avrebbero dovuto essere fra loro coordinate.

L'azione assistenziale, perché rivolta a rendere possibile l'adempimento dell'obbligo scolastico, era necessaria ed indispensabile al pari dell'aula, dell'insegnante, del programma didattico<sup>145</sup>.

I Patronati, però, furono segnati da cattiva gestione e clientelismo. La diffusa convinzione che l'Italia del benessere non avrebbe più avuto bisogno di simili istituzioni portò alla soppressione definitiva dei Patronati nel 1977 (DPR 24 luglio 1977, n. 616).<sup>146</sup>

È indubbio, tuttavia, che tale forma di sostegno abbia contribuito ad alleviare la scarsità di beni di prima necessità a disposizione di alcuni bambini, facendo in modo che, almeno a scuola, i più bisognosi fossero nelle condizioni di affrontare il proprio impegno scolastico. Nei registri scolastici consultati era annotato, in ciascuna classe, il numero di bambini seguiti dal Patronato; non erano indicati i nomi, per conservare l'anonimato dei soggetti. Tra bambini però circolava la voce che

<sup>143</sup> Si veda Allegato 3. Intervista n. 3 a G.S., p. 000 del presente lavoro.

<sup>144</sup> Si veda Allegato 4. Intervista n. 4 ad A.M., p. 000 del presente lavoro.

<sup>145</sup> M. Mattei, *Sull'obbligo scolastico* A.II, N. 6-dicembre 1962-febbraio 1963, pp. 235-236.

<sup>146</sup> [http://147.162.43.217/musedu/nella\\_scuola\\_diieri/glossario/patronato-scolastico.html](http://147.162.43.217/musedu/nella_scuola_diieri/glossario/patronato-scolastico.html) (ultima consultazione 23 luglio 2015).

qualche compagno fosse seguito da questo tipo di assistenza: durante le interviste, qualche riferimento è stato fatto, anche se nessuno ha espresso indicazioni precise. Probabilmente anche la disponibilità, a scuola, di prodotti alimentari in numero maggiore rispetto al numero di bambini a cui era destinato prioritariamente, poteva costituire un modo per garantire la riservatezza del trattamento.

### 4.3 La necessità di forme di 'previdenza sociale'

Carlo Gatta, dell'Ufficio Studi del Servizio Contributi Agricoli Unificati, sul periodico «Cultura e scuola» nel 1963 evidenziava come vi fossero difficoltà obiettive che rendevano inoperante l'astratto comando legislativo sull'obbligo scolastico e che su tali difficoltà doveva essere posta l'attenzione al fine di intervenire con efficaci strumenti, idonei a creare condizioni più favorevoli per l'assolvimento degli obblighi di frequenza scolastica.

Gli ostacoli principali erano rappresentati dall'edilizia e dalla carenza di insegnanti adeguati, ma forse l'aspetto più importante erano le condizioni economico-sociali delle famiglie di provenienza dei soggetti dell'obbligo, specie dei centri rurali, del bracciantato, del piccolo artigiano e commercio meridionali.

Concludeva che in Italia molti giovani (su 100 ragazzi che si iscrivevano alle scuole elementari, solo 65 frequentavano una scuola dell'obbligo – media o avviamento – 22 proseguivano gli studi secondari superiori e 16 l'Università) non potevano continuare negli studi soprattutto perché privi di mezzi.

Per far fronte al problema delle necessità economiche delle famiglie a basso reddito, erano necessari strumenti e forme di intervento nei confronti delle famiglie, per incrementare in qualche modo il reddito familiare e non solo mirate ad aiutare i giovani per se stessi. Lo strumento redistributivo più idoneo era un sistema di 'sicurezza sociale' o, allo stadio di sviluppo della politica sociale del tempo, di 'previdenza sociale'.

Gli assegni famigliari sono stati la forma di assistenza individuata per realizzare la massima osservanza degli obblighi di frequenza della scuola elementare e secondaria di primo grado per i giovani dai sei ai quattordici anni. Essi consistevano in indennità economiche giornaliere concesse, con determinate condizioni, ai lavoratori subordinati capi-famiglia per i famigliari conviventi e a carico; furono estesi solo nel 1967 ai coltivatori

diretti, mezzadri, coloni parziari e compartecipanti familiari<sup>147</sup>. Fino a questa data, dunque, nel contesto rurale di Villa Cadè, le famiglie con difficoltà economiche afferenti al settore agricolo poterono contare sul solo sostegno del Patronato ai fini dell'assolvimento dell'obbligo scolastico da parte dei propri figli.

#### 4.4 I ragazzi 'persi'

In dieci anni, dal 1948 al 1958, si assistette ad una crescente domanda di scolarizzazione, che vide raddoppiarsi il numero degli iscritti all'istruzione media; tuttavia, circa la metà dei ragazzi frequentava l'avviamento.

Esclusione e selezione erano ancora saldamente presenti: nel 1958 il 65% dei ragazzi tra gli 11 e i 14 anni non frequentava alcuna scuola secondaria di 1° grado. Il restante 35% era diviso tra scuola media col latino e avviamento professionale.

Su 100 alunni iscritti alla prima elementare nel 1954-55, solo 67 escano dalla classe quinta del 1958-59; fra questi, 49 si iscrivono alla media o all'avviamento e coloro che completano tali percorsi di studi sono solamente 30.

Durante gli otto anni di obbligo scolastico, viene perso il 70% degli iscritti<sup>148</sup>.

L'istituzione della scuola media unica, nel 1962, sostituiva qualsiasi altro tipo di scuola secondaria inferiore e cancellava le istanze elitarie e razziste: infatti, in ottemperanza all'art. 34 della Costituzione, era gratuita e obbligatoria per tutti i ragazzi dagli 11 ai 14 anni. Si eliminava, in questo modo, la discriminazione sociale degli allievi, anche in considerazione del criterio ispiratore di tale scuola, che non risiedeva nella selezione, ma nell'orientamento. Nella situazione di tumultuoso sviluppo della scolarizzazione, comparvero per la prima volta i grandi problemi della dispersione scolastica, della selezione e degli abbandoni.

Dopo la riforma della scuola media unica, la secondaria inferiore non era più la scuola di chi poteva continuare gli studi, ma era scuola di tutti, secondo i principi di democrazia e uguaglianza sanciti nella Costituzione, secondo l'art. 34 della Costituzione della Repubblica Italiana. Solo con l'istituzione della scuola media unica, la lotta alla dispersione diventava

<sup>147</sup> C. Gatta, *La scuola dell'obbligo e gli assegni famigliari in agricoltura*, Cultura e scuola, A.II, N. 8-giugno-agosto 1963, pp. 177-180.

<sup>148</sup> [http://www2.indire.it/materiali\\_dirigenti/1\\_bertonelli.pdf](http://www2.indire.it/materiali_dirigenti/1_bertonelli.pdf) (ultima consultazione 10 aprile 2015).

implicitamente progetto istituzionale e scolastico<sup>149</sup>. Contro l'abbandono dell'obbligo scolastico si pronunciava anche l'art. 731 del Codice Penale<sup>150</sup>.

Un altro aspetto su cui riflettere è il rapporto tra i saperi scelti per la scuola e la selezione sociale che in essa avviene. Determinati saperi sarebbero intrinsecamente più adatti alle capacità di comprensione ed elaborazione simbolica propri dei figli di determinati gruppi sociali/culturali, ma in base all'interiorizzazione di questi saperi, tuttavia, saranno esaminati anche gli allievi provenienti da altri gruppi e ceti e questo eserciterà una pressione selettiva implicita, in base alla riuscita. La scuola ha scelto saperi in cui sa, a priori, che i ragazzi dei ceti medi e superiori avranno una riuscita migliore, determinata dal retaggio familiare; questa scelta costituisce una impostazione intrinsecamente discriminante.<sup>151</sup>

Giuseppe Zago, ne *Da Maestri a Direttori didattici*, riporta la frase di un maestro di Venezia che connota come fosse poco importante, se non del tutto irrilevante, il fatto che 'alcuni alunni', sociologicamente ben identificati come appartenenti ai ceti medio-bassi, abbandonassero la scuola: «Alcuni alunni, per fortuna solo fra il ceto più umile e povero abbandonano la scuola»<sup>152</sup>. Questa affermazione, espressa tra l'inizio degli anni Cinquanta e la metà degli anni Sessanta, conferma quanto ancora fosse radicata in alcuni insegnanti l'idea che la scuola dovesse operare selezione tra gli alunni, nell'indifferenza rispetto alle difficoltà di apprendimento da parte di alcuni di essi, dovute anche a problemi familiari, che potevano procurare ripetute bocciature e spingevano i soggetti ad abbandonare la scuola.

La Costituzione italiana afferma che «i capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi» e richiede la «rimozione degli ostacoli di ordine economico e sociale» (artt. 3 e 34).

*Lettera a una professoressa*, il testo pubblicato da don Milani e i suoi allievi della scuola di Barbiana, essenzialmente richiama questo principio

<sup>149</sup> [http://www.massimilianobadiali.it/relazioni\\_ssisDispersionescolasticaMassimilianoBadiali.htm#\\_ftn44](http://www.massimilianobadiali.it/relazioni_ssisDispersionescolasticaMassimilianoBadiali.htm#_ftn44) (ultima consultazione 12 marzo 2015).

<sup>150</sup> Art. 731 del Codice Penale, *Inosservanza dell'obbligo dell'istruzione elementare dei minori*: «Chiunque, rivestito di autorità o incaricato della vigilanza sopra un minore, omette, senza giusto motivo, d'impartirgli o di fargli impartire l'istruzione elementare è punito con l'ammenda fino a lire 60.000».

<sup>151</sup> A.M. Maccarin, *Lezioni di sociologia dell'educazione*, Padova, Cedam, 2003, p. 140.

<sup>152</sup> G. Zago (a cura di), *Da maestri a direttori didattici*, Lecce, Edizioni Pensa Multimedia s.r.l., 2007, p. 97.

costituzionale<sup>153</sup>, ponendosi in netto contrasto con quanto espresso dal maestro di Venezia, appena citato, e costituendosi come forma di denuncia rispetto all'operato di una scuola che continua a 'respingere' i propri studenti.

Per esempio, rispetto alla bocciatura che, secondo gli Autori, nella scuola dell'obbligo non dovrebbe avvenire, viene messo in evidenza come il percorso scolastico sia influenzato dalla 'professione dei padri' e dal 'luogo della casa'<sup>154</sup>.

Sono classificate "di paese" le case delle zone più popolose e dotate di tutti i servizi, a differenza di quelle 'isolate' delle zone di montagna<sup>155</sup>. Il testo riporta che il 55% dei respinti è appartenente a famiglie contadine, mentre gli alunni respinti di famiglie non contadine sono solo il 25%; rispetto al luogo della casa, gli alunni respinti che vivono in paese sono solo il 17% contro il 61% di alunni di zone isolate<sup>156</sup>.

Tra gli intervistati di questa ricerca, solo alcuni hanno fatto riferimento ai compagni ripetenti, ma senza evidenziare l'appartenenza a famiglie disagiate o meno. Secondo il loro parere, la bocciatura avveniva per mancata applicazione nello studio:

...C'erano anche bocciati! Bocciavano eh!

...se uno non studiava veniva bocciato

...Io e lui siamo del '42, siamo andati a scuola in quinta con dei ragazzi del '40, non solo del '41...<sup>157</sup>

In *Lettera a una professoressa*, viene riportata la percentuale di ragazzi persi, incrociata alla variabile 'mestiere del babbo', tra la quinta elementare e la prima media: il 78,9% dei ragazzi che abbandonano la scuola appartiene a famiglie contadine; il 15,8% a famiglie di operai; il 3,9% di commercianti ed artigiani; l'1,4% appartiene a famiglie di impiegati, insegnanti, professionisti, imprenditori, dirigenti<sup>158</sup>.

<sup>153</sup> P. Milani (a cura di), *Co-educare i bambini*, Lecce, Edizioni La Biblioteca Pensa MultiMedia, 2008, p. 43.

<sup>154</sup> *Ibidem*.

<sup>155</sup> Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, 1967, p. 54.

<sup>156</sup> *Ivi*, pp. 54-55.

<sup>157</sup> Si veda Allegato 10. Interviste n. 10 e n. 11 a G.P. e R.P., p. 000 del presente lavoro.

<sup>158</sup> Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, 1967, p. 43.

Si tratta di una intuizione che anticipa alcuni aspetti di ciò che qualche anno dopo gli psicologi definiranno *Ecologia dello sviluppo umano*, prospettiva secondo cui i bambini crescono in funzione anche delle relazioni sociali e ambientali in cui vivono gli adulti educatori che hanno cura di loro. Viene messo a fuoco il fatto che la scuola non fa altro che ripetere il meccanismo di disuguaglianza sociale che si produce già alla nascita e nell'esperienza familiare, e che non riesce a sopperire a tale disuguaglianza. «La famiglia produce disuguaglianza, la scuola riproduce tale disuguaglianza, la società fissa i ruoli, non c'è mobilità sociale», scrive Paola Milani. Don Milani e i ragazzi della Scuola di Barbiana additano la scuola quale anello debole di questa catena<sup>159</sup>, definendola perciò «un ospedale che cura i sani e respinge i malati»<sup>160</sup>.

Un lavoro invece che evidenzia risultati diametralmente opposti è stato curato da Giovanni Contini e Gian Bruno Ravenni di cui si parlerà nel successivo paragrafo.

#### 4.5 Prosecuzione negli studi o permanenza sulla terra: una scelta che non lascia alternative

Il caso narrato da Giovanni Contini e Gian Bruno Ravenni in *Giovani, scolarizzazione e crisi della mezzadria: San Gersolè. (1920-1950) La storia delle famiglie attraverso i diari scolastici e le fonti orali* porta in evidenza come l'istruzione possa aver tracciato, nella società indicata, un percorso completamente diverso da quello ipotizzato.

L'insegnante di quel borgo, Maria Maltoni, era certa che l'istruzione avrebbe portato il progresso nelle campagne e, convinta che l'osservazione e la rappresentazione della realtà potessero fondare una didattica nuova, aveva guidato i suoi alunni a raccontarsi per iscritto nella loro lingua ed ad andar fieri di essa e del loro essere contadini.

Solo alcuni degli alunni della Maltoni hanno seguito il destino al quale sembravano predestinati: un'intera generazione di giovani mezzadri si espresse, non appena ne ebbe l'opportunità, per l'abbandono della loro condizione sociale. L'alfabetizzazione aveva portato, probabilmente, a seguire una direzione che l'insegnante non aveva previsto<sup>161</sup>.

<sup>159</sup> P. Milani (a cura di), *Co-educare i bambini*, Lecce, Edizioni La Biblioteca Pensa MultiMedia, 2008, p. 44.

<sup>160</sup> Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, 1967, p. 20.

<sup>161</sup> G. Contini, G.B. Ravenni, *Giovani, scolarizzazione e crisi della mezzadria: San Ger-*

Il fenomeno era già nell'aria; i dati demografici evidenziavano dagli anni trenta, per la popolazione mezzadrile della zona, una situazione stagnante con tendenza alla migrazione dalla campagna alla città.

L'infanzia contadina non disponeva di spazio e tempo a lei specificamente dedicati, i bambini crescevano in mezzo agli adulti che se ne occupavano nei tempi morti e la loro cura era spesso affidata ai membri meno produttivi della famiglia colonica: le nonne e i ragazzi più grandicelli.

Il prolungarsi della condizione adolescenziale era legato alla natura stessa del sistema mezzadrile, basato su una struttura familiare estesa, rigida e di tipo gerarchico che non offriva ai giovani alcuna opportunità al di fuori di un lento percorso all'interno della famiglia stessa. Questi fattori, in un contesto di rapida modernizzazione culturale, producono una identificazione tra il lavoro e il complesso della condizione esistenziale, destinata a diventare presto intollerabile. L'identificazione culturale attraverso il proprio lavoro diventa segno di una separatezza che risiede nella mancanza di libertà di autodefinizione soggettiva. L'individuo è sottoposto alla identità collettiva del gruppo, in un regime culturale radicalmente antimoderno. I ragazzi percepivano sé stessi, prima di tutto, come membri di una famiglia in opposizione al resto delle famiglie: la famiglia era tanto più forte quanto più riusciva a crearsi un solido spazio privato. Ad un nucleo solido non mancavano reti di relazioni parentali ed economiche lungo le quali i ragazzi trovavano opportunità di movimento e di informazione<sup>162</sup>.

La trasformazione dell'istruzione ha operato in questo senso, sia nell'ambito delle relazioni che in quello della mobilità sociale: l'aggregazione tra giovani al di fuori delle proprie famiglie ha portato una diversa coscienza di se stessi e del proprio futuro e indirizzato le nuove generazioni a scelte differenti.

Negli anni del dopoguerra, prosecuzione degli studi e permanenza sulla terra verranno percepite come scelte alternative e spesso la selettività degli insegnanti era orientata a far continuare gli studi ai meritevoli, a prescindere dalla loro condizione, dal mestiere dei loro genitori<sup>163</sup>.

Anche le scelte effettuate da alcuni intervistati e le loro famiglie rispetto alla prosecuzione o abbandono del percorso scolastico, confermano la inconciliabilità tra istruzione e permanenza sulla terra.

*solè (1920-1950). La storia delle famiglie attraverso i diari scolastici e le fonti orali*, Bologna, il Mulino, 1987, p. 145.

<sup>162</sup> *Ivi*, pp. 148-150.

<sup>163</sup> *Ivi*, p. 153.

La scelta avviene evidentemente sempre da parte dei genitori, ma spesso le motivazioni che fanno pendere la decisione verso l'una o l'altra alternativa possono essere molteplici.

Uno degli intervistati attribuisce la decisione di proseguire gli studi alla sua costituzione fisica: da bambino possedeva un fisico magro e pertanto poco adatto al lavoro dei campi. La sua famiglia faceva parte di una numerosa famiglia patriarcale, polinucleare, realtà tipica del mondo rurale a quei tempi. Il ragazzo aveva un buon profitto a scuola e i genitori avevano deciso che avrebbe continuato gli studi; anche le insegnanti si erano espresse favorevolmente in tal senso. Questa decisione, che si manifestava per la prima volta in quell'ampio contesto familiare, è stata seguita dalla scelta di trasferirsi in città per agevolare la frequenza scolastica del figlio, implicando con ciò anche l'interruzione dell'attività lavorativa dei genitori in seno alla famiglia allargata. Probabilmente, non vedendo un futuro 'agricolo' per il figlio, anche i genitori non avevano più avuto stimoli nel mantenere una attività che non avrebbe avuto eredi diretti.

Il testimone pone la questione con molta naturalezza: data la sua costituzione fisica inadatta al lavoro nei campi, avrebbe continuato gli studi. Forse, come nel caso di San Gersolè, la decisione di abbandonare la terra era già nell'aria per altri motivi che non ci sono noti. Possiamo supporre che non avendo altri figli, i genitori non abbiano ritenuto più opportuno rimanere nella famiglia di origine, orientandosi invece a seguire e agevolare gli studi del figlio, per il quale probabilmente si sarebbe aperto un diverso orizzonte. Dalle parole dell'intervistato si coglie sicurezza nella scelta da parte dei genitori e favorevole disposizione allo studio da parte sua. È stato un percorso che gli ha riservato molte soddisfazioni. B.B. ricorda:

...ero magro, non ero assolutamente adatto per esempio al lavoro dei campi, quindi era stabilito che io dovevo continuare a studiare. A scuola ero bravo, allora si decise che avrei continuato. Ed ero il solo dei cugini di una grossa famiglia, perché siamo stati in 14 o 15 in un certo tempo [...] Sì, ho fatto le medie a Reggio Emilia, i primi mesi ho viaggiato in corriera, perché non mi ero ancora trasferito. Poi con i miei genitori ci siamo separati dalla famiglia, diciamo, patriarcale, poli... (polinucleare, ndr) e siamo venuti a Reggio, anche spinti dal fatto che io ormai avevo cominciato a frequentare a Reggio e quindi venivo facilitato in questo modo.<sup>164</sup>

<sup>164</sup> Si veda Allegato 6. Intervista n. 6 a B.B., p. 000 del presente lavoro.

La situazione alternativa, invece, è stata vissuta da un altro testimone che ha riferito, fuori dalla registrazione, di aver ripetuto la quinta classe per ritardare di un anno l'inizio dell'attività lavorativa. Durante la frequenza della scuola elementare, la madre morì prematuramente e così apprese dal padre che da quel momento in poi l'avrebbe dovuta sostituire (la famiglia era contadina). La ripetizione dell'ultima classe elementare esistente era prevista dall'art. 172 del Testo Unico sull'istruzione elementare del 1928, in caso di mancanza di classi integrative e sempre che il fanciullo non fosse avviato alle scuole secondarie. Nel 1929 le classi integrative furono trasformate in scuola secondaria di avviamento professionale e con questo l'istruzione d'obbligo cessò dall'essere pertinente alla sola istruzione elementare. Nella realtà però le cose non si modificarono, nel senso che ancora per più di un ventennio il problema dell'adempimento all'obbligo scolastico continuerà ad essere considerato attinente alla sola istruzione elementare<sup>165</sup>.

Nell'ambiente contadino, i genitori si preoccupano di far crescere in fretta una forza lavoro da utilizzare nel lavoro dei campi e ristabilire l'equilibrio tra le bocche da sfamare e braccia per lavorare. Le dinamiche interne di queste famiglie sono estranee ai sentimenti e rispondono piuttosto alle leggi del rendimento, della produttività, dell'avviamento al lavoro<sup>166</sup>.

Dal racconto dell'intervistato, non emerge una particolare sofferenza dovuta all'interruzione degli studi, avendo riferito scarso gradimento nei confronti della scuola, mentre possiamo comprendere quanto possa aver influito nello sviluppo psico fisico ed affettivo, per un bambino di quell'età, la perdita della mamma e il doversi impegnare in un ruolo che avrebbe richiesto impegno, responsabilità e una rapida crescita:

*Intervistatrice* – Ti piaceva andare a scuola?

Mmh [cenno di diniego parziale con il capo], così così.

*Intervistatrice* – Non ti piaceva tanto per via dell'ambiente?

No, l'ambiente era bello, ero io che non ero portata per lo studio.

*Intervistatrice* – Non avevi tanto interesse...

<sup>165</sup> M. Mattei, *Sull'obbligo scolastico* A.II, N. 6-dicembre 1962-febbraio 1963, pp. 233-234.

<sup>166</sup> G. Zago (a cura di), *Da maestri a direttori didattici*, Lecce, Edizioni Pensa Multimedia s.r.l., 2007, p. 219.

No, facevo proprio il minimo indispensabile.

*Intervistatrice* – Hai continuato gli studi?

No, ho fatto la quinta, ho ottenuto la licenza elementare poi basta...<sup>167</sup>

Nelle interviste si registra l'influenza dei pareri degli insegnanti sulle decisioni della famiglia in merito alla prosecuzione degli studi, ma sempre nei confronti di alunni, a loro parere, 'portati allo studio'.

Nei confronti di bambini, pur con intelligenza vivace ma con poca inclinazione all'applicazione, non venivano indirizzate azioni di prevenzione che limitassero la manifestazione del problema della dispersione/abbandono scolastico, espressione di una scuola che progetta il raggiungimento del successo formativo, inteso come piena realizzazione da parte di tutti al diritto allo studio, ridando centralità e dignità ai soggetti dell'apprendimento: gli alunni<sup>168</sup>.

Durante gli incontri tra insegnante e genitori, veniva evidenziata la scarsa applicazione, pur in presenza di capacità, ma non venivano suggerite o presentate strategie particolari per favorire nei ragazzi maggior impegno e conseguenti migliori risultati nell'apprendimento, come si evince dalle parole di G.S.:

...quando andava mia madre dall'insegnante le diceva, 'potrebbe fare ma non fa...' sì, non ero molto predisposto per lo studio... Io nella mia vita, sono arrivato a fare l'IPSIA. Io non ho mai studiato in vita mia, io stavo attento in classe e me la sono sempre cavata. All'IPSIA, sempre rimandato, però me la son sempre cavata...<sup>169</sup>

La letteratura e le disposizioni costituzionali riportano un orientamento diverso da quello citato da G.S. e da L.M. e cioè che nessuno è negato per lo studio e che i ragazzi, capaci e meritevoli, devono essere messi nelle condizioni di poter, tutti, arrivare ai gradi più alti negli studi.

«A Barbiana tutti i ragazzi andavano a scuola dal prete. Dalla mattina presto fino a buio, estate e inverno. Nessuno era *negato per gli studi*»<sup>170</sup>.

<sup>167</sup> Si veda Allegato 1. Intervista n. 1 a L.M., p. 000 del presente lavoro.

<sup>168</sup> [http://www.massimilianobadiali.it/relazioni\\_ssisDispersionescolasticaMassimilianoBadiali.htm#\\_ftn44](http://www.massimilianobadiali.it/relazioni_ssisDispersionescolasticaMassimilianoBadiali.htm#_ftn44) (ultima consultazione 12 marzo 2015).

<sup>169</sup> Si veda Allegato 3. Intervista n. 3 a G.S., p. 000 del presente lavoro.

<sup>170</sup> Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, 1967, p. 11.

Nella realtà studiata, tuttavia, emerge spesso questa espressione di autovalutazione da parte di alcuni intervistati, a dimostrazione che il concetto 'portato/non portato per lo studio' nasceva nel contesto scolastico come una etichetta che nessuno degli alunni era in grado di scollarsi di dosso autonomamente:

...l'ambiente era bello (la struttura scolastica), ero io che non ero portata per lo studio...<sup>171</sup>

...probabilmente l'insegnante avrà detto dove ero più o meno portata...<sup>172</sup>

#### 4.6 Alcune cause di abbandono scolastico

Da uno studio fatto nel 1955-1956 in alcune provincie pilota a proposito degli abbandoni scolastici, le cause determinanti il fenomeno dell'abbandono scolastico sarebbero risultate le seguenti: incuria dei genitori (46%); avviamento al lavoro (36%); lontananza dalle scuole (8%); malattie (5%); povertà (5%)<sup>173</sup>.

Nel quadro di un universo ancora prevalentemente rurale, la scuola si presentava più come ambiente-rifugio protetto e assistito, luogo da preferire alle abitazioni malsane, anti-igieniche, prive anche di luce, di acqua, dei servizi<sup>174</sup>.

Alcuni intervistati evidenziano il confronto tra la struttura scolastica ed i servizi ivi presenti con le proprie abitazioni. Coloro che vivevano in borghi lontani dal centro del paese o in caseggiati isolati, per lo più case coloniche, sottolineavano che nelle proprie abitazioni mancava la luce elettrica, le stanze erano scarsamente riscaldate, i servizi igienici fuori casa. La scuola si presentava quindi come un ambiente confortevole e questo poteva essere un motivo per andare a scuola volentieri. Alcune zone del paese, come 'il Castello'<sup>175</sup>, citato da diversi testimoni, furono raggiunte dalla linea elettrica nei primi anni Sessanta. Ecco come ricordano l'edificio scolastico L.P. e G.P. facendo un confronto con le proprie dimore:

<sup>171</sup> Si veda Allegato 1. Intervista n. 1 a L.M., p. 000 del presente lavoro.

<sup>172</sup> Si veda Allegato 3. Intervista n. 3 a G.S., p. 000 del presente lavoro.

<sup>173</sup> C. Gatta, *La scuola dell'obbligo e gli assegni famigliari in agricoltura*, Cultura e scuola, A.II, N. 8-giugno-agosto 1963, p. 178.

<sup>174</sup> G. Zago (a cura di), *Da maestri a direttori didattici*, Lecce, Edizioni Pensa Multimedia, 2007, p. 219.

<sup>175</sup> Si veda nota 000, p. 000 del presente lavoro.

...Come struttura [la scuola] per me era una bella struttura, abituati come eravamo a quei tempi, che le case semmai erano più macabre, più buie. Io abitavo in un ambiente specialmente contadino dove la casa era molto fredda. Perciò le aule, per me, erano belle spaziose, belle arieggiate, finestre, molta luce. [...] Anche i bagni, per quel tempo, eravamo già ad un livello abbastanza avanzato, quando noi avevamo ancora il bagno fuori casa... non c'era il bagno in casa...<sup>176</sup>

...Per noi la scuola era bellissima, perché allora io venivo da una piccola borgata che era 'il Castello', avevo la strada 'bianca', non asfaltata, non avevo la luce, c'era la candela a petrolio. A me sembrava di andare in città ... Verso la seconda o la terza sono venuto ad abitare a Cadè, e dopo diventa più normale, perché a Cadè la luce c'era, così come a scuola...<sup>177</sup>

Nelle famiglie di contadini, la scuola non era tenuta in grande considerazione, come spesso lamentavano gli insegnanti, perché era considerata un tempo rubato alle attività che accompagnavano la vita rurale.<sup>178</sup>

Un testimone ci riporta il suo caso: viveva con i genitori in una famiglia patriarcale contadina. Aveva diversi cugini, tutti maggiori di età, tra cui nessuno aveva proseguito gli studi, dedicandosi all'attività rurale appena terminata la scuola elementare:

...avevo due cugine più grandi di me di cinque, sei anni e dei cugini più grandi di me anche di 15 anni e nessuno aveva continuato gli studi, solo scuola elementare...<sup>179</sup>

Alcuni genitori, per impreparazione, per mancanza di tempo o per scarso interesse, lasciavano la scelta sulla prosecuzione negli studi ai figli, senza consigliare né condividere un'opzione spesso difficile, data l'età in cui veniva presa, che non sempre si sarebbe rivelata corretta.

Un testimone ricorda quando i genitori affrontarono il tema. Il momento era delicato: soldi non ce n'erano, la famiglia si apprestava a costruirsi la casa. Non vi furono divieti da parte dei genitori, ma l'aver posto delle premesse così importanti, come l'investimento economico nell'abitazione familiare, forse generarono nel figlio un consapevole,

<sup>176</sup> Si veda Allegato 11. Intervista n. 12 a L.P., p. 000 del presente lavoro.

<sup>177</sup> Si veda Allegato 10. Interviste n. 10 e n. 11 a G.P. e R.P., p. 000 del presente lavoro.

<sup>178</sup> G. Zago (a cura di), *Da maestri a direttori didattici*, Lecce, Edizioni Pensa Multimedia, 2007, p. 219.

<sup>179</sup> Si veda Allegato 6. Intervista n. 6 a B.B., p. 000 del presente lavoro.

rapportato all'età, ma precipitoso rifiuto dall'essere causa di maggiore dispendio economico sulle loro spalle.

L'intervistato racconta di aver optato per l'interruzione del percorso scolastico, ma esprime un forte rammarico per la decisione presa, poiché a distanza di anni aveva poi ripreso gli studi, a prezzo di sacrifici e fatiche, dovendoli conciliare con la famiglia e il lavoro.

Durante l'intervista esprimeva l'accorato appello che aveva rivolto ai propri figli, ormai grandi, di continuare gli studi quando era il momento, non per rivestire chissà quale posizione, ma per acquisire basi utili ad affrontare qualsiasi attività lavorativa o sfida che il mondo avrebbe potuto porre:

...quando ho finito le elementari, che mi han fatto scegliere, io ho scelto male, ho scelto diversamente. Mio padre mi disse: 'stiamo facendo la casa, soldi non ne abbiamo, se hai voglia ti facciamo studiare, se non hai voglia...' proprio così. Io risposi: 'allora io non ci vado' [...] Con i miei figli, che non sono riusciti in molto, 'Studiate! Arrivate, che poi dopo nella vita non si può dire... Se fate anche i muratori, non c'entra! Ma quando avete una base, sape- te anche come porvi...'. È andata così! Allora erano periodi così...<sup>180</sup>

Qualcuno che aveva deciso di fermarsi alla quinta elementare, ci racconta che i genitori non si erano intromessi nella scelta, avevano lasciato fare, senza stimolare né vietare. La frequenza scolastica però generava nel soggetto il timore di non farcela. Questo senso di inadeguatezza, unito al desiderio di potersi presto dedicare all'attività prediletta, avevano spinto verso l'interruzione degli studi. Si è trattato di una decisione presa in libertà e della quale l'intervistato è poi rimasto pienamente soddisfatto:

*Intervistatrice* – Ti piaceva andare a scuola?

Sì, però sempre con tanta paura.

*Intervistatrice* – Quindi questo timore ti ha accompagnato per tutti i cinque anni

Sì, avevo sempre paura di non farcela. Mi impegnavo proprio tanto perché ce la dovevo fare.

*Intervistatrice* – Un timore che non sei riuscita a superare e dopo ti ha un pochino frenato nel prosieguo degli studi

<sup>180</sup> Si veda Allegato 11. Intervista n. 12 a L.P., p. 000 del presente lavoro.

Eh, nella scuola sì. C'è poi da dire che tanti miei compagni di scuola non hanno continuato; erano stati pochi a continuare.

*Intervistatrice* – Forse anche questo non è stato uno stimolo

Infatti, infatti.

*Intervistatrice* – E la maestra non ha cercato di stimolare?

Mah, non lo so, non ricordo, magari aveva parlato... ma eravamo bambini... Però nel complesso, tra i compagni, pochi hanno continuato frequentando le medie...

Mi sono fermata alle elementari perché mi piaceva tanto andare ad imparare il mio lavoro, che ho fatto poi per tanti anni e, allora, i genitori lasciavano fare. Non mi hanno spinto a continuare. Io, comunque, avevo anche paura di non farcela a scuola...<sup>181</sup>

Se la maggioranza dei compagni non continuava gli studi dopo la quinta elementare, i più indecisi o timorosi non erano stimolati a proseguire, ma piuttosto a seguire i loro passi. Diversi testimoni hanno espresso con naturalezza che interrompere gli studi era abbastanza frequente a quei tempi o, almeno, lo era per il loro ambiente quotidiano; coloro che decidevano di continuare spesso non appartenevano allo stesso contesto o cerchia di amicizie:

...Allora qualcuno faceva le medie, ma nella nostra classe ce ne saranno stati due o tre. Allora non erano obbligatorie, erano facoltative. Erano più quelli che stavano a casa di quelli che continuavano gli studi...<sup>182</sup>

...C'è poi da dire che tanti miei compagni di scuola non hanno continuato; [...] nel complesso, tra i compagni, pochi hanno continuato frequentando le medie...<sup>183</sup>

Un testimone ci racconta che i genitori, non potendosi trasferire, consentirono la prosecuzione degli studi optando per l'iscrizione presso un collegio:

...io solo per caso ho fatto le medie in collegio. Per caso. Perché siccome abitavo a Cadè, appunto, a quei tempi non era facilissimo da Cadè andare in città tutti i giorni, alcuni genitori, poi i miei erano abbastanza severi,

<sup>181</sup> Si veda Allegato 7. Intervista n. 7 a C.T., p. 000 del presente lavoro.

<sup>182</sup> Si veda Allegato 1. Intervista n. 1 a L.M., p. 000 del presente lavoro.

<sup>183</sup> Si veda Allegato 7. Intervista n. 7 a C.T., p. 000 del presente lavoro.

Uno specchio dell'Italia degli anni Cinquanta: alunni e ambiente scolastico a Villa Cadè (Reggio Emilia)

insomma abbastanza tradizionali, non vedevano di buon occhio che io mi spostassi...<sup>184</sup>

In altri casi la scelta di non proseguire gli studi era dettata da necessità economiche: ulteriori spese che le famiglie non erano in grado di sostenere, un familiare mancato o ammalato che si doveva sostituire.

#### 4.7 Dal mondo rurale allo sviluppo artigianale ed industriale del territorio

Nei primissimi anni del secondo dopoguerra, la ricostruzione e la necessità di un ritorno alla normalità e alle consuete attività, avevano assorbito le famiglie e, nelle realtà contadine in cui si lavoravano gli appezzamenti in mezzadria, non vi era la necessità della ricerca di un posto di lavoro all'esterno e pertanto il titolo di studio era scarsamente valorizzato.

Con la trasformazione della società degli anni '50, in cui molti lasciavano le campagne per andare a lavorare nelle fabbriche o presso artigiani, un titolo di studio, anche di tipo professionale o commerciale, poteva fare la differenza per ottenere il posto di lavoro desiderato, come riferisce E.P.:

...dopo è stato quel periodo dove ci voleva qualcosa in più perché poi c'era da cercare il lavoro, perché non tutti stavano a lavorare in casa... allora ti dicevano 'adesso intanto vai a fare le professionali o le medie'...<sup>185</sup>

La disponibilità di posti di lavoro ha favorito l'entrata precoce nel mondo del lavoro dei giovani, attirati dalla prospettiva di potersi permettere qualche svago in più e nell'ottica dell'acquisizione dell'indipendenza economica:

...se dovevi scegliere se andare a scuola e stare nelle ristrettezze della famiglia o andare a lavorare, perché vi erano posti di lavoro disponibili dappertutto, i giovani sceglievano di andare a lavorare...<sup>186</sup>

Al termine della scuola dell'obbligo, quindi, molti giovani hanno scelto di non continuare gli studi, pur con rendimenti scolastici soddisfacenti.

<sup>184</sup> Si veda Allegato 2. Intervista n. 2 a M.B., p. 000 del presente lavoro.

<sup>185</sup> Si veda Allegato 9. Intervista n. 9 a E.P., p. 000 del presente lavoro.

<sup>186</sup> *Ibidem*.

#### 4.8 Risultati sulla prosecuzione/abbandono degli studi dopo la quinta elementare relativi agli intervistati

Dei dodici intervistati di questa ricerca, tre hanno interrotto la frequenza scolastica dopo il conseguimento della licenza di quinta elementare.

Quattro hanno sostenuto l'esame per l'accesso alla scuola media; di questi, due hanno proseguito gli studi fino alla Laurea e due hanno conseguito il diploma di scuola media superiore. Tra questi ultimi, uno si è iscritto ad una Facoltà universitaria, ma ha interrotto la frequenza durante il primo anno.

Dei rimanenti cinque intervistati, due hanno ottenuto il Diploma di Scuola di avviamento professionale; due hanno frequentato la Scuola di avviamento commerciale, ma hanno interrotto la frequenza, l'uno al primo e l'altro al terzo anno; la dodicesima persona ha completato la quinta elementare, ha frequentato due anni presso la 'scuola di taglio e confezioni Maramotti' di Reggio Emilia che non rilasciava un titolo di studio riconosciuto poi, a distanza di anni, per necessità lavorative e interesse personale, ha ripreso gli studi conseguendo la licenza media e completando successivamente il biennio per infermiere.

Tab. 2. In questa tabella sono riportate, in forma schematica, le informazioni rispetto alla prosecuzione degli studi da parte degli intervistati, associati al numero di riferimento dell'intervista, alla data di nascita del soggetto, al genere e al mestiere del padre

<i>N. intervista</i>	<i>Ha proseguito gli studi dopo la quinta elementare</i>	<i>Anno di nascita</i>	<i>Genere</i>	<i>Mestiere del padre</i>
1	No	1944	F	Contadino
2	Sì	1941	F	Ferroviere
3	Sì	1950	M	Cantiniere
4	Sì	1946	M	Autista
5	Sì	1949	M	Lattaio
6	Sì	1941	M	Contadino
7	No	1948	F	Fruttivendolo
8	No	1946	F	Bracciante agricolo
9	Sì	1948	M	Contadino
10	Sì	1942	M	Commerciante
11	Sì	1942	M	Barbiere
12	Sì	1947	F	Pollivendolo

Dalla tabella si evince che solo tre sui dodici intervistati (25%) ha interrotto gli studi dopo la quinta elementare. Si tratta di femmine. Il mestiere svolto dal padre: contadino, fruttivendolo e bracciante agricolo.

Il dato relativo alla prosecuzione degli studi dopo la quinta elementare, desunto dalle interviste, è quindi del 75%, comprendendo anche uno degli intervistati che ha frequentato una scuola non rilasciante titolo di studio riconosciuto. Tale percentuale si presenta in linea con il dato relativo alla regione Emilia Romagna ed il dato nazionale, desunti dalla Relazione della Commissione di indagine sullo stato e sullo sviluppo della pubblica istruzione in Italia presentata al Ministro della Pubblica istruzione il 24 luglio 1963 e riferiti agli iscritti alla 1<sup>a</sup> classe, scuola completamento dell'obbligo nel 1961/62, come si evince dalla tabella sottostante.

Tab. 3. Percentuale di adempienza all'obbligo di iscriversi a una scuola di istruzione secondaria di 1° grado<sup>187</sup>

Emilia Romagna	74,42%
Italia	72,07%

Nella nostra zona, il problema relativo al mancato assolvimento dell'obbligo scolastico ha riguardato prevalentemente il triennio di completamento. Per quanto riguarda le cinque classi elementari, la percentuale di evasori ed inadempienti nella regione Emilia Romagna è infatti dello 0,7%, mentre il dato nazionale è del 4%, secondo percentuali registrate nel 1960-61.

La politica scolastica del secondo dopo-guerra ha curato in maniera particolare la diffusione più capillare delle scuole elementari ed il numero di evasori è andato diminuendo. Il permanere però di tale fenomeno, che in talune regioni presentava livelli allarmanti (12% in Sicilia, 8% in Puglia, 7% in Campania), induce a ritenere che lo sviluppo quantitativo delle istituzioni scolastiche non è stato di per sé sufficiente a creare le condizioni ideali per risolvere il problema. Si trattava piuttosto di rimuovere una serie di ostacoli di vario genere e di creare più efficienti servizi sociali di assistenza e di recupero, accanto ad una sempre più perfetta

<sup>187</sup> Ministro della Pubblica Istruzione, *Relazione della Commissione di indagine sullo stato e sullo sviluppo della pubblica istruzione in Italia* presentata al Ministro della Pubblica istruzione il 24 luglio 1963, Legge 24 luglio 1963, n. 1073, II-Documenti, p. 97.

organizzazione scolastica<sup>188</sup>. Come abbiamo visto, infatti, l'assistenza scolastica che veniva svolta dai Patronati e rivolta solo all'alunno, poteva costituire un sostegno insufficiente se la mancata iscrizione/frequenza scolastica o lo scarso profitto dipendevano da circostanze che riguardavano la famiglia o l'ambiente in cui quegli viveva. Per essere efficace, l'assistenza scolastica avrebbe dovuta essere integrata con l'assistenza comune o più precisamente, le due azioni assistenziali avrebbero dovuto essere fra loro coordinate.

### 5. *Gli alunni di Villa Cadè: così uguali, così diversi*

I contenuti delle interviste ci hanno aperto la porta delle classi descritte, ciascuna delle quali racchiudeva un originale microcosmo. Le differenti impostazioni date alla quotidianità in classe hanno evidenziato come variasse, per esempio, nelle diverse classi, l'inizio delle lezioni: alcuni testimoni hanno raccontato che iniziavano cantando un pezzo di *Va pensiero*, altri l'*Inno di Mameli*. Prima o dopo il canto, solitamente vi era la preghiera. Alcuni hanno ricordato semplicemente che si alzavano in piedi all'ingresso dell'insegnante, che salutavano con un 'buongiorno', per poi iniziare la lezione. Altri invece hanno riferito che, appena entrato l'insegnante, si cominciavano subito le attività.

Anche il programma svolto nelle classi risentiva delle peculiarità dell'insegnante, come inclinazioni e preferenze, ma soprattutto delle raccomandazioni contenute nei Programmi. Alcuni intervistati hanno riferito di aver svolto prevalentemente storia e geografia e in modo minore, per esempio, aritmetica. Si trattava di una impostazione in linea con le direttive contenute nei Programmi per le scuole elementari e materne del 1945 in cui si evidenziava la necessità di sviluppare nel bambino il sentimento di fraternità umana superando i nazionalismi e di favorire un migliore rapporto tra l'uomo e l'ambiente. La scuola aveva il compito di contribuire alla rinascita della vita nazionale, non limitandosi solo a combattere l'analfabetismo strumentale, ma anche quello spirituale, che si manifesta come immaturità civile, impreparazione alla vita politica,

<sup>188</sup> Ministro della Pubblica Istruzione, *Relazione della Commissione di indagine sullo stato e sullo sviluppo della pubblica istruzione in Italia* presentata al Ministro della Pubblica istruzione il 24 luglio 1963, Legge 24 luglio 1963, n. 1073, 1-Testo della relazione, p. 229.

empirismo nel campo del lavoro, insensibilità verso i problemi sociali in genere<sup>189</sup>.

Tutti gli intervistati hanno espresso, in modo univoco, l'apprezzamento nei confronti dell'edificio scolastico, strutturato in due piani più il seminterrato, del quale evidenziano gli ampi ed ariosi locali, resi luminosi da larghe finestre; lo scalone interno che porta al piano superiore, a volte utilizzato per le prove di canto; i bagni ad ogni piano, distinti per maschi e femmine; l'ambiente caldo ed accogliente grazie alle stufe a legna Becchi che la bidella accendeva prima dell'ingresso degli alunni a scuola. L'intervistato che ha riferito di aver occupato l'aula nello scantinato ha concordato sull'ampiezza dei locali, ma non sulla luminosità, in quanto i finestrini di cui era dotata rendevano l'aula piuttosto buia.

Nessuno ha ricordato la presenza di biblioteche di classe. Ogni aula era dotata di un armadio, ma nella maggioranza dei casi era ad esclusivo uso dell'insegnante. A volte veniva usato anche dagli alunni, per riporvi quaderni e libri che rimanevano a scuola.

In questo clima accogliente che quasi tutti hanno espresso, alcuni si sono spinti più in là, considerando la scuola come una casa. La struttura scolastica non può essere un luogo chiuso in sé stesso, utilizzato solo in un breve periodo della giornata<sup>190</sup>. Infatti a quei tempi, la scuola non era mai vuota o chiusa; vi abitava la bidella e anche la comunità era coinvolta nella gestione, per esempio, di piccoli lavori di riparazione/manutenzione, come se si trattasse di un bene proprio, condiviso, come ricorda M.B.:

...mi ricordo che, per esempio la bidella, che adesso ha un'altra connotazione, un altro termine, era una persona che abitava proprio nella scuola, lei abitava lì. Era una specie di scuola ma anche, in qualche modo, rappresentava la scuola, ma anche una casa perché ci abitavano dentro delle persone, non era mai vuota o chiusa.

...mi ricordo che allora era tutto abbastanza informale, nel senso che la scuola era talmente al centro del paese che tutti quanti quando c'era bisogno venivano a sistemarla. Per esempio a volte capitava che si rompevano le saracinesche, i genitori, anche mio padre, spesso venivano ad aggiustare. Ognuno contribuiva...<sup>191</sup>

<sup>189</sup> E. Catarsi, *Storia dei programmi della scuola elementare (1860-1985)*, Firenze, La Nuova Italia, 1990, p. 372.

<sup>190</sup> B. Pulcini, *Grano di sale. 40 anni nella scuola elementare*, Roma, Armando Editore, 2003, p. 17.

<sup>191</sup> Si veda Allegato 2. Intervista n. 2 a M.B., p. 000 del presente lavoro.

È tranquillizzante, è bello vedere le luci della scuola accese fino a tarda sera.<sup>192</sup>

Quanto espresso è in accordo con quanto sostiene Paola Milani su ciò che dovrebbe essere oggi una scuola: «una scuola con le luci accese perché sa che i genitori non si incontrano solo negli orari di scuola (mattino e primo pomeriggio), ma nei tempi di vita delle famiglie»<sup>193</sup>.

Anche la Festa degli Alberi, che la maggioranza degli intervistati ricorda, ha rappresentato un modo per attribuire alla scuola una identità collettiva, condivisa. Gli alberi che venivano piantati durante la ricorrenza, significavano per i bambini qualcosa di stabile e duraturo che cresceva insieme a loro e che avrebbe rappresentato, in quel luogo, la loro presenza ed il loro contributo. In queste iniziative venivano coinvolti anche i genitori: durante questa celebrazione, le classi si recavano negli spazi verdi della scuola e qualche genitore, provvisto di idonei attrezzi, provvedeva a mettere a dimora uno o più alberi. Uno degli intervistati ricorda:

...la Festa degli Alberi... qualche albero che c'è lì, l'abbiamo piantato noi. Sì, sì, adesso non so se ne hanno tolti. Allora, c'erano delle persone, qualche genitore veniva con la vanga poi noi lo piantavamo e vedevamo crescere l'albero. Sì, perché allora di alberi non ce n'erano [nel giardino]. Li abbiamo piantati noi quegli alberi lì, perché c'era proprio la Festa degli Alberi!...<sup>194</sup>

La recente costruzione dell'edificio scolastico di Cadè assicurava la presenza di arredi nuovi, moderni, anche se si trattava di una dotazione essenziale, pressoché la stessa in ogni classe. Tutti rammentano la cartina geografica dell'Italia, alcuni anche dell'Europa, prevalentemente posta alle spalle dell'insegnante. Completavano l'arredo della classe la cattedra, spesso posizionata sul predellino, la lavagna col supporto a cavalletto, dietro alla quale, alcuni ricordano, venivano messi in punizione i monelli, i nuovi banchi con il piano in laminato plastico, singoli, disposti in file, a volte a due a due, le seggioline separate dal banco. Essi erano più confortevoli dei vecchi banchi in legno fissi con i sedili incorporati che, per esempio, si trovavano nella vicina scuola di Gaida. Anche il calamaio

<sup>192</sup> B. Pulcini, *Grano di sale. 40 anni nella scuola elementare*, Roma, Armando Editore, 2003, p. 19.

<sup>193</sup> P. Milani (a cura di), *Co-educare i bambini*, Lecce, Edizioni La Biblioteca Pensa MultiMedia, 2008, p. 73.

<sup>194</sup> Si veda Allegato 3. Intervista n. 3 a G.S., p. 000 del presente lavoro.

era più moderno e sicuro, dotato di coperchio a forma di linguetta che si spostava di lato al momento dell'uso, consentendo la copertura del vasetto in caso di inutilizzo.

La foto di classe di Fig. 9 mostra parte dell'arredo di una aula scolastica della scuola elementare di Villa Cadè, confermando i ricordi degli intervistati rispetto alla carta geografica posta alle spalle dell'insegnante e la lavagna girevole situata a fianco della cattedra.



Fig. 9. Foto di classe con la maestra V.

Altro ricordo comune è l'intervallo tra le lezioni, o 'sospensione' come qualcuno lo ha definito. Tutti hanno rammentato che, nei mesi in cui il clima era più mite, solitamente questo lasso di tempo veniva trascorso in cortile, chi consumando la merenda, chi chiacchierando con gli amici o scatenandosi nei giochi con la palla o a 'nascondino' e 'bandierina', per citare i divertimenti più ricorrenti.

La maggioranza degli intervistati andava a scuola a piedi, con l'accompagnamento di un genitore, soprattutto in prima e in seconda; successivamente, più grandicelli, raggiungevano la scuola autonomamente, spesso unendosi agli amici che abitavano lungo il percorso. La scuola infatti era situata in centro; le abitazioni più distanti erano a circa 1500 metri. Oltre tale distanza, erano accessibili le scuole elementari di Villa Cella, frazione a est, Villa Gaida, frazione a ovest e in località Casaloffia, a nord. A sud Villa Cadè confina con il comune di Cavriago.

Nella scuola di Cadè le classi erano miste. Il numero degli alunni poteva variare sensibilmente: alcuni ricordano più di una ventina, altri un numero inferiore. Coloro che avevano frequentato la prima a Gaida, nell'anno scolastico 1947-48, ricordano classi formate da quaranta o più bambini. Anche questo elemento in accordo con quanto definito a livello ministeriale, dove ci si adoperò per la moltiplicazione e diffusione delle scuole. Il primo mezzo per aumentare le classi fu lo sdoppiamento, che fu autorizzato nel 1948, per un massimo di trenta alunni per classe quando fino a poco tempo prima vi erano classi di sessanta, settanta ed anche ottanta alunni<sup>195</sup>.

Il tempo scolastico andava dall'inizio di ottobre fino al termine del mese di maggio o primi di giugno, anche se solo qualcuno degli intervistati è stato in grado di fornire riferimenti precisi su inizio e fine dell'anno scolastico. Tutti ricordano che le lezioni si tenevano la mattina, non erano previsti rientri pomeridiani. Qualcuno ha frequentato il doposcuola, nel pomeriggio, presso i locali scolastici, ma solo in quinta. Il pomeriggio si andava anche in parrocchia, dove le bambine imparavano a ricamare o si esercitavano nel canto. Qui veniva svolto il catechismo per la preparazione ai sacramenti; alcuni hanno riferito che si teneva la mattina, una mezz'ora prima dell'inizio delle lezioni scolastiche, altri il pomeriggio, ed era a cura del parroco con l'aiuto di alcune signorine.

Venivano assegnati i compiti a casa, tuttavia gli intervistati si sono mostrati concordi nell'affermare che il loro svolgimento non richiedeva un impegno prolungato e lasciava sufficiente tempo libero per lo svago. Come compiti, spesso venivano date poesie da imparare a memoria, le tabelline, i problemi e esercizi di lettura.

## 6. Conclusioni: coerenza dei risultati della ricerca e letteratura

In questo capitolo abbiamo riportato i risultati della ricerca, in riferimento alla domanda cognitiva da cui ha mosso questo studio, nella consapevolezza che i dati scaturiti dalle interviste dispiegano rilevanti potenzialità per ulteriori approfondimenti.

È stato affrontato un elemento considerato un fattore determinante sul microcosmo classe: l'insegnante. Attraverso la voce degli intervistati,

<sup>195</sup> G. Gonella, *Cinque anni al Ministero della Pubblica Istruzione, Vol. 1, La rinascita della Scuola dopo la seconda guerra mondiale*, Milano, Giuffrè Editore, 1981, pp. 5-6.

è stato possibile delineare diverse figure di maestri che, per la formazione, l'atteggiamento e gli stili educativi impostati, hanno reso ogni classe un microcosmo originale. Le caratteristiche di questo ambiente ed i vissuti che ne sono scaturiti hanno costituito elementi in grado di influenzare il gradimento nella frequenza scolastica.

La relazione con i compagni è stato un ulteriore tema oggetto di approfondimento, per l'importanza che riveste dal punto di vista dello sviluppo psico-affettivo e sociale del bambino e per la rilevanza che ha avuto nei ricordi e nei vissuti degli intervistati, emergendo in modo significativo dalle interviste.

La relazione tra pari ha aiutato i bambini più timidi ed introversi ad aprirsi e a favorire i legami con i coetanei; coloro che in classe soffrivano per le tensioni vissute a causa della severità e rigidità dell'insegnante, trovavano nell'amicizia coi compagni uno stimolo per affrontare la giornata scolastica in modo positivo. Questo aspetto è stato invece rinvenuto in una sola delle tre interviste svolte durante la prova obbligatoria dell'insegnamento di Storia della Scuola, alle quali ho accennato in premessa. In uno dei due restanti casi, l'intervistato era più orientato a privilegiare la solidarietà verticale, cioè tra insegnante e allievo, forse perché, essendo stato molto seguito negli studi dalla madre, insegnante, aveva sviluppato maggior attaccamento nei confronti delle figure adulte. La vita di città, un po' chiusa nel proprio nucleo, era molto diversa da quella delle realtà rurali, dove erano privilegiati i rapporti con i vicini, il mutuo aiuto, l'aggregazione; le persone si sentivano uguali perché avevano tutti più o meno le stesse possibilità e vivevano nelle medesime condizioni. Nell'ultimo dei tre casi citati, la motivazione della scarsa manifestazione di attaccamento nei confronti dei compagni risiedeva, secondo me, nell'aver dovuto cambiare scuola a causa del trasferimento dei genitori per impegni lavorativi; ciò ha comportato uno sradicamento negli affetti, abitudini e amicizie e ha causato ritardo nei tempi di instaurazione di adeguate relazioni con i pari.

Dei dodici intervistati di questa ricerca, per nessuno si è posta la necessità di cambiare scuola e nessuno di essi, tranne uno che ha ripetuto la quinta per posticipare di un anno l'entrata nel mondo del lavoro, alle elementari è mai stato bocciato. Questi aspetti, uniti al fatto di abitare in una piccola frazione dove tutti, più o meno approfonditamente, si conoscevano e dove i bambini trascorrevano molto tempo insieme, sia a scuola che nel tempo libero, hanno favorito l'instaurarsi di profonde e durature amicizie.

Abbiamo infine esaminato le circostanze che possono aver influito sulla prosecuzione o abbandono degli studi dopo la quinta elementare, in cui emergono in modo significativo le motivazioni espresse dai testimoni in merito alla propria esperienza, che sono state contestualizzate dal punto di vista spazio-temporale e considerate in rapporto alla situazione economica delle famiglie e della disponibilità di aiuti.

Complessivamente, la maggioranza degli intervistati ha espresso il proprio gradimento nei confronti della scuola. Solo qualcuno ha manifestato scarsa inclinazione e modesto attaccamento verso la frequenza scolastica. Possiamo affermare che l'interruzione degli studi dopo la quinta elementare non possa essere ricondotta a scarso gradimento nei confronti dell'istituzione scolastica, confermando, in linea con quanto riportato dalla letteratura, come principali cause dell'abbandono i seguenti aspetti: l'incuria dei genitori; la difficoltà a raggiungere le scuole nel capoluogo; la necessità, per la famiglia, di poter contare presto su nuove braccia da lavoro e la volontà, da parte dei ragazzi, di non gravare su un bilancio familiare già in difficoltà.

I nuclei sviluppati hanno consentito di individuare nella realtà studiata la maggior parte delle caratteristiche e dei fenomeni registrati a livello nazionale, confermando scuola ed allievi a Villa Cadè come uno specchio dell'Italia degli anni Cinquanta.

## Conclusioni

Questa ricerca ha permesso di conoscere, attraverso lo strumento dell'intervista, alcune esperienze scolastiche di dodici persone che hanno frequentato la scuola elementare di Villa Cadè a Reggio Emilia nel decennio dal 1948 al 1958, di effettuare un confronto con la letteratura, di riflettere ed analizzare le motivazioni sottostanti alla selezione delle informazioni riportate, di comprendere ed interpretare alcune convinzioni e vissuti.

L'approccio alle fonti orali nella sua forma più moderna pone attenzione alle dimensioni della soggettività, alle operazioni di selezione e trasformazione della memoria, ai vissuti e ai significati che vi si attribuiscono.

### 1. *Il valore delle fonti orali*

Questo lavoro conferma l'importanza delle fonti orali nella ricostruzione degli avvenimenti, nell'indagine dei comportamenti, nella comprensione dei vissuti, permettendo di addentrarsi nella vita di ciascuno dei testimoni per riflettere e capire come essi hanno assimilato, elaborato, vissuto le proprie storie.

È stato interessante scoprire come la storia ha fatto irruzione nella vita di ciascuno di essi e quale interpretazione hanno attribuito alle proprie esperienze.

Questo lavoro di ricerca ha rappresentato una opera di ascolto e relazione empatica tra gli attori e di relazione tra oralità della fonte e scrittura del ricercatore.

### 2. *Gli obiettivi di questa ricerca*

Migliorare la conoscenza delle esperienze scolastiche vissute e narrate dagli intervistati, aumentare la comprensione delle dinamiche sottostanti ad esse ed il senso attribuito dagli stessi attori alle proprie storie, indi-

viduare gli aspetti comuni nelle testimonianze hanno rappresentato gli obiettivi del presente lavoro di ricerca, individuati e perseguiti sulla base della domanda cognitiva da cui ha mosso lo studio e che ha riguardato l'indagine nei ricordi di alcuni ex alunni rispetto alla loro scuola, al gradimento nel frequentarla e ai vissuti nella prosecuzione o nell'abbandono degli studi dopo la quinta elementare.

### 3. *I principali nuclei tematici*

Le dodici interviste condotte hanno consentito di raccogliere numerose ed interessanti informazioni da cui è stato possibile ricavare diversi ed importanti argomenti, tra cui ne sono stati individuati tre, ritenuti il nucleo dei vissuti degli intervistati. Essi, per la ricchezza dei contenuti e gli ulteriori scenari che hanno aperto, sono stati a loro volta scomposti e sviluppati in ulteriori tematiche che hanno consentito di dipingere un quadro dell'epoca ricco di significati.

Nel primo punto, l'intento è stato di analizzare gli elementi che compongono il 'microcosmo' classe che, pur mantenendo controllate variabili comuni come tempi, spazi, struttura, risulta differente per ciascuna realtà. La figura comune, centrale, che emerge in questo contesto è l'insegnante, fattore determinante nell'apprendimento e nello sviluppo psicologico ed affettivo-relazionale degli alunni. Differenti gli stili di insegnamento adottati, tra cui i prevalenti possono essere ricondotti allo stile dominante e allo stile sociale-integrativo. Diversi anche i giudizi sugli insegnanti da parte degli allievi. Per alcuni di essi, i propri insegnanti hanno raggiunto il calibro di una figura genitoriale, per il clima sereno, disteso instaurato in classe, l'apertura dimostrata e l'affetto che sono riusciti a generare ed alimentare.

Abbiamo affrontato anche elementi variabili del microcosmo classe, come la 'questione del dialetto', avendo constatato, dalle interviste, che nelle classi vigevano impostazioni diverse rispetto al suo utilizzo. Possibili ragioni delle differenze riscontrate sull'uso del dialetto in classe si ritiene possano risiedere nelle differenti e spesso contrapposte indicazioni contenute, al riguardo, nei programmi scolastici emanati nel corso del ventennio precedente al periodo preso in esame, interiorizzate ed attuate dagli insegnanti sulla base anche dei personali stili di insegnamento.

Il secondo tema ha posto in evidenza la relazione con i compagni e il tema della socializzazione nella scuola. Nei programmi scolastici per le

scuole elementari del secondo dopoguerra l'aspetto sociale riveste notevole importanza. Alla scuola era affidato il compito di combattere non solo l'analfabetismo strumentale, ma anche quello spirituale, promuovendo nel contesto educativo la nascita e il rafforzamento del sentimento di fraternità e del senso di responsabilità e di solidarietà umana. La relazione tra pari ha assunto forte rilevanza nei racconti degli intervistati; essa risponderebbe a necessità tipiche dell'età, ma anche al bisogno di socializzazione per mancate o fallite esperienze precedenti. A quei tempi e in quel contesto le occasioni di aggregazione tra bambini erano frequenti, anche al di fuori dell'orario scolastico. Dalle interviste emergono i numerosi riferimenti all'amicizia con i compagni, ai momenti di conversazione, ai giochi compiuti insieme, sia a scuola che nel tempo libero.

Nel terzo nucleo sono state esaminate le circostanze che possono aver influito sulla prosecuzione o l'abbandono degli studi al termine della quinta elementare e i vissuti che ne sono scaturiti. La letteratura ha permesso un confronto puntuale con i dati desunti dalle interviste e i risultati che ne sono scaturiti indicano, per il contesto di Villa Cadè, una situazione coerente con il livello nazionale, che conferma i seguenti come principali motivi della mancata prosecuzione degli studi: l'incuria dei genitori, a volte dovuta a disinteresse, ma soprattutto a carenza di strumenti idonei ad operare scelte corrette nell'ottica della realizzazione personale dei figli; ostacoli oggettivi alla frequenza come la difficoltà nel raggiungere le scuole nel capoluogo; le difficoltà economiche o le situazioni problematiche di alcuni nuclei famigliari, che potevano rendere necessaria l'immissione precoce dei figli nel circuito lavorativo o favorire in essi il desiderio di raggiungere il prima possibile una propria indipendenza. Accanto a questi risultati, a rafforzarne l'importanza e a migliorarne i significati, l'analisi ha anche toccato ulteriori approfondimenti, riguardo le importanti modificazioni sociali, come la crisi della mezzadria e lo spopolamento delle campagne, alcune forme di sostegno alla scolarizzazione tra cui l'azione dei Patronati scolastici, l'aspetto della dispersione scolastica e delle discriminazioni attuate anche dalla scuola, per esempio, nell'individuazione di saperi su cui si sarebbero dovuti confrontare tutti gli studenti, con la consapevolezza che i ragazzi dei ceti medi ed alti avrebbero avuto, in questo, una riuscita migliore.

Ulteriori ed interessanti temi hanno costellato le interviste, esprimendosi spesso sotto forma di aneddoti, come i ricordi su celebrazioni e ricorrenze, il quotidiano inizio delle lezioni con l'intonazione dell'Inno nazionale o un'aria da *Va Pensiero* o una preghiera, la Festa degli Alberi

e la Festa del Risparmio, che educavano i bambini a forme di attenzione verso l'ambiente e di rafforzamento del senso morale e civico e della volontà.

### 3.1 Analisi critico-metodologica

Ritengo che un valore aggiunto di questo lavoro possa essere costituito dal numero di interviste eseguite, dodici; esse, sommate alle tre svolte durante l'esercitazione citata in premessa, hanno offerto un ritratto della situazione dell'epoca ricco di particolari e significati. Il patrimonio di informazioni su cui ho potuto contare ha consentito una migliore conoscenza di storie di vita scolastica e permesso una approfondita analisi ed una più profonda riflessione per l'interpretazione dei vissuti.

La conoscenza dell'argomento da parte dell'intervistatrice ha rivestito inoltre notevole importanza in questa ricerca. Come ho accennato nei precedenti capitoli, sono nata e cresciuta a Villa Cadè e ho frequentato la locale scuola elementare, pertanto posso definirmi "memoria autentica" e confermare gran parte delle informazioni ricevute. Conosco personalmente e da diverso tempo la maggioranza delle persone che ho intervistato. Ho ricevuto fiducia dagli interlocutori; ho espresso disponibilità all'ascolto e mi sono impegnata ad instaurare da subito una relazione empatica.

Un altro aspetto che ha favorito la relazione e la narrazione è il luogo dell'intervista: l'aver raggiunto gli interlocutori in un luogo in cui essi potessero sentirsi a proprio agio ha migliorato la loro predisposizione nei confronti dell'intervista, rimosso filtri ed ostacoli al ricordo, alla riflessione, alla esposizione.

Ho riscontrato dalla maggioranza degli intervistati immediata disponibilità e rispetto nei confronti del mio progetto e tale atteggiamento è stato mantenuto sia nella fase "pre" del contatto preliminare, di ricevimento della traccia dell'intervista e di preparazione all'incontro, che nel corso dell'intervista, caratterizzata da profusione di energie, in rapporto alle peculiarità di ciascuno, ma sempre nell'ottica di rendersi utili allo scopo del lavoro, alimentando interesse e attenzione nei confronti di questa ricerca.

La vasta letteratura disponibile sui temi trattati mi ha aiutato a focalizzare, contestualizzare e interpretare le informazioni ricevute.

Alcuni aspetti nella conduzione delle interviste hanno rivelato qualche criticità: per esempio, aver fornito precedentemente la traccia di do-

mande ha reso fluida la conversazione, ma alcune informazioni riportate nella fase precedente l'intervista non sono state ripetute durante la registrazione. Spesso, per non perdere dettagli importanti, ho dovuto chiedere espressamente che mi fosse raccontato di nuovo l'accaduto.

Come intervistatrice principiante, ho lasciato che in taluni casi la mia insicurezza prendesse il sopravvento, manifestandosi negli eccessivi *feedback* che mi sentivo in dovere di esprimere per confermare la comprensione di quanto il mio interlocutore stava esplicitando. Ho scambiato attimi di silenzio, con cui il mio interlocutore si concentrava per recuperare i ricordi, per incomprendimento della domanda posta o mancanza di informazioni da riferire sul tema. A mano a mano che procedevo nelle interviste, ho imparato a prestare maggiore attenzione ai silenzi e alla concentrazione e, grazie all'osservazione e all'empatia, ho migliorato il rispetto dei tempi individuali secondo i bisogni di ciascuno. Nei confronti delle persone più timide e riservate ho utilizzato la riformulazione ed il rispecchiamento per vivacizzare il dialogo e infondere sicurezza nella narrazione.

#### 4. *Utilizzi e prospettive di un lavoro di ricerca*

Un lavoro di ricerca produce risultati utili, trasferibili e generalizzabili. Questo lavoro ha permesso il miglioramento della conoscenza di storie di vita scolastica nel contesto indagato; ha prodotto conoscenza, nella prevalente coerenza dei risultati con la letteratura, senza escludere le rare contraddizioni che hanno stimolato gli approfondimenti.

I significati insiti nelle esperienze narrate, il senso che gli intervistati hanno attribuito alle proprie storie ed i comportamenti attuati costituiscono un patrimonio a disposizione del ricercatore e la base per possibili estensioni e confronti.

Le teorie derivanti dall'analisi dei dati possono servire come orientamento delle pratiche, favorendo, nei docenti, la consapevolezza della propria attività educativa, sia nell'intento di aumentare in essi la conoscenza delle fonti orali quale strumento per avvicinare oggi i bambini alla storia, ma anche nell'ottica di costituire basi di comprensione per cogliere gli aspetti dinamici ed evolutivi della propria professione, favorendo ambiti di confronto e riflessione.

La maggiore conoscenza dei fenomeni studiati porta anche all'aumento degli interrogativi e la fine di una ricerca non corrisponde mai

## Conclusioni

al termine delle domande conoscitive, aprendo nuove e possibili aree di investigazione.<sup>1</sup> I temi toccati dalle narrazioni costituiscono un potenziale per la loro trattazione in ulteriori percorsi di ricerca.

1 L. Richards, J.M. Morse, *Fare ricerca qualitativa. Prima guida*, Milano, FrancoAngeli, 2009, pp. 251-269.

## Bibliografia e sitografia

### *Bibliografia*

- Aibauer R.B., *Die Lehrerpersönlichkeit in der Vorstellung des Schülers*, Regensburg, Habel, 1954
- Anderson H.H., Brewer J.E., Reed M.F., *Studies of teacher's classroom personalities*, III, *Follow up studies on the effect of dominative and integrative contacts on children's behavior*, in «Applied Psychology Monographs», 1946, 11, 3
- Annuario Ufficiale della Diocesi di Reggio Emilia al 1° gennaio 1952. Reggio Emilia, Soc. Editrice Age, 1952
- Artioli I., *Villa Cadè nella storia e nei ricordi*, a cura di Artioli N., Reggio Emilia, Parrocchia di Cadè, 1999
- Bagnoli G., *Il Dialetto Reggiano tra antichi lemmi e neologismi*, Relazione della seduta di studio presso la Deputazione di Storia Patria di Reggio Emilia del 21 marzo 2015
- Baricchi W. (a cura di), *Insediamiento storico e beni culturali Comune di Reggio Emilia*, Reggio Emilia, Amministrazione comunale di Reggio Emilia in collaborazione con Istituto per i Beni Culturali della Regione Emilia Romagna, 1985
- Besozzi E., *Elementi di sociologia dell'educazione*, Roma, La Nuova Italia Scientifica, 1993
- Bonomo B., *Voci della memoria. L'uso delle fonti orali nella ricerca storica*, Roma, Carocci, 2013
- Buber M., *Discorsi sull'educazione*, Roma, Armando, 2009
- Cardano M., *Tecniche di ricerca qualitativa*, Roma, Carocci, 2003
- Cardini A. (a cura di), *Il miracolo economico italiano (1958-1963)*, Bologna, il Mulino, 2006
- Carocci G., *Corso di storia*, Vol.3, *L'età contemporanea*, Bologna, Zanichelli, 1985
- Cassese S., de Cecco M., De Mauro T., Ginsborg P., Livi Bacci M., Manzella A., Pasquino P., *Ritratto dell'Italia*, Bari, Laterza, 2001
- Catarsi E., *Storia dei programmi della scuola elementare (1860-1985)*, Firenze, La Nuova Italia, 1990

- Celetti D., Novello E. (a cura di), *La didattica della storia attraverso le fonti orali*, Padova, Centro Studi Ettore Luccini, 2006
- Cesareo V. (a cura di), *Sociologia dell'educazione. Testi e documenti*, Milano, Hoepli, 1972
- Cesareo V., *Insegnanti e mutamento sociale*, Milano, Vita e Pensiero, 1976
- Cherubini G. (a cura di), *Crescere e apprendere*, Lecce, La Biblioteca Pensa MultiMedia, 2007
- Chiari A., Mussini M., Ambrosetti G. (a cura di), *Reggio Emilia. Una terra, la sua storia*, Reggio Emilia, Ente Provinciale per il Turismo di Reggio Emilia, Cassa di Risparmio di Reggio Emilia, Amministrazione Provinciale di Reggio Emilia, Amministrazione Comunale Reggio Emilia, 1983
- Contini G., Martini A., *Verba manent. L'uso delle fonti orali per la storia contemporanea*, Roma, La Nuova Italia Scientifica, 1993
- Contini G., Ravenni G.B., *Giovani, scolarizzazione e crisi della mezzadria: San Gersolè (1920-1950). La storia delle famiglie attraverso i diari scolastici e le fonti orali*, Bologna, il Mulino, 1987
- De Mauro T., *Giuseppe Lombardo Radice e l'educazione linguistica*, in *Giuseppe Lombardo Radice*, Atti del Convegno Internazionale di studi per il centenario della nascita (1879-1979) a cura di Picco I., L'Aquila, Edizioni del Gallo Cedrone, 1980
- De Vivo F., Zamperlin P., *A scuola nell'Italia di ieri. Ricordi di vita scolastica tra '800 e '900*, Padova, Università degli Studi di Padova, Dipartimento di Scienze dell'Educazione, 1995
- Di Pol R.S., *Il sistema scolastico italiano*, Torino, Marco Valerio Editore, 2002
- Fontanel B., *Il mio amico Tartattà* (illustrazioni di Marc Boutavant), Roma, La Nuova Frontiera Junior, 2012
- Franta H., *Relazioni sociali nella scuola: promozione di un clima umano positivo*, Torino, Società Editrice internazionale, 1985
- Gatta C., *La scuola dell'obbligo e gli assegni famigliari in agricoltura*, Cultura e scuola, A.II, N. 8-giugno-agosto 1963
- Ginsborg P., *Storia d'Italia dal dopoguerra a oggi. Società e politica 1943-1988*, Torino, Giulio Einaudi editore, 1989
- Gobo G., *Descrivere il mondo. Teoria e pratica del metodo etnografico in sociologia*, Roma, Carocci, 2001
- Gonella G., *Cinque anni al Ministero della Pubblica Istruzione*, vol. 1, *La rinascita della Scuola dopo la seconda guerra mondiale*, Milano, Giuffrè, 1981
- Gordon Ch.W., *The social system of high school, a study in the sociology of adolescence*, Glencoe (Ill.), Free Press, 1957

- Gordon Ch.W., *Die Schulklasse als ein soziales System*, in Heintz P. (ed.), *Soziologie der Schule, Köln-Opladen*, Westdt, Verlag, 1970
- Grigenti F., *Insegnare l'etica. La maestria del maestro*, Lecce, Edizioni La Biblioteca Pensa Multimedia, 2007
- Il lavoro* (ricerche e testi Laura Gasparini e Attilio Marchesini, in collaborazione con Monica Leoni e Claudio Cigarini), volume della collana «Reggio d'una volta - I Libri della Gazzetta di Reggio», Reggio Emilia, 2007
- Jakobson R., *Saggi di linguistica generale*, Milano, Giangiacom Feltrinelli Editore, 1966.
- Joutard Ph., *Le voci del passato*, Torino, Società Editrice Internazionale, 1987
- Kelly T., Howie L., *Working with Stories in Nursing Research: Procedures used in Narrative Analysis*, in «International Journal of Mental Health Nursing», 2007, 16
- Labov W., Waletzky J., *Narrative Analysis: Oral Versions of Personal Experience*, in Helm J. (ed.), *Essays on the Verbal and Visual Arts*, Seattle, University of Washington Press, 1967
- Lombardo Radice G., *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, Firenze, Edizioni Remo Sandron, 1959
- Lotman J.M., Uspenskij B.A., *Sul meccanismo semiotico della cultura*, in Faccani R., Marzaduri M. (a cura di), *Tipologia della cultura*, Milano, Bompiani, 1973
- Lusuardi G., Braghiroli E., Morini D. (a cura di), *Libere professioni. 45 profili reggiani*, Correggio, Vittoria Maselli Editore, 2010
- Lutte G., *Psicologia degli adolescenti e dei giovani*, Bologna, il Mulino, 1987
- Maccarini A.M., *Lezioni di sociologia dell'educazione*, Padova, Cedam, 2003
- Magnanini G., *Il primo anno di democrazia (Reggio Emilia, 1945-1946)*, Reggio Emilia, Istoreco, stampa 2007
- Mariani L., *Risorse e traumi nei linguaggi della memoria. Scritture e re-citazione*, in Gagliani D. et al. (a cura di), *Donne Guerra Politica. Esperienze e memorie della Resistenza*, Bologna, Clueb, 2000
- Mattei M., *Sull'obbligo scolastico*, A.II, N. 6-dicembre 1962-febbraio 1963
- Mazzotta G., *Lingua e dialetto nei programmi delle scuole elementari (1923-1955)*, in «Studi Linguistici Salentini: Scritti in Onore Di Vittore Pisani», Lecce, Associazione Linguistica Salentina, 1969
- Milan G., *Comprendere e costruire l'intercultura*, Lecce, La Biblioteca Pensa MultiMedia, 2007
- Milani P. (a cura di), *Co-educare i bambini*, Lecce, Edizioni La Biblioteca Pensa MultiMedia, 2008
- Ministro della Pubblica Istruzione, *Relazione della Commissione di indagine sul-*

- lo stato e sullo sviluppo della pubblica istruzione in Italia* presentata al Ministro della Pubblica istruzione il 24 luglio 1963, Legge 24 luglio 1963, n. 1073, II-Documenti
- Ministro della Pubblica Istruzione. *Relazione della Commissione di indagine sullo stato e sullo sviluppo della pubblica istruzione in Italia* presentata al Ministro della Pubblica istruzione il 24 luglio 1963, Legge 24 luglio 1963, n. 1073, I-Testo della relazione
- Moscone M., *Antropologia e pedagogia nei programmi della scuola elementare (1888-1985)*, Roma, Armando Editore, 1999
- Papy M., *Aspects et problèmes de l'enquête orale en histoire: une expérience en milieu ouvrier à Oloron-Sainte-Marie (Pyrénées-Atlantiques)*, in «Le Mouvement Social», Luglio-sett., 1980
- Parsons T., *The School Class as a Social System: Some of its Functions in American Society*, in «Harvard Educational Review», 1959, 29
- Passerini L., *Storia e soggettività. Le fonti orali, la memoria*, Scandicci (Firenze), La Nuova Italia Editrice, 1988
- Polibio, *Storie*, a cura di Musti D.), vol. quinto, Libri XII-XVIII, Milano, RCS Libri, 2003
- Portelli A., *L'ordine è già stato eseguito. Roma, le Fosse Ardeatine, la memoria*, Roma, Donzelli, 1999
- Portelli A. (a cura di), *Il borgo e la borgata: i ragazzi di don Bosco e l'altra Roma del dopoguerra*, Roma, Donzelli, 2002
- Portelli A. *Storie orali. Racconto, immaginazione, dialogo*, Roma, Donzelli, 2007
- Pulcini B., *Grano di sale. 40 anni nella scuola elementare*, Roma, Armando, 2003
- Reffieuna A., *Le relazioni sociali in classe: il test sociometrico*, Roma, Carocci, 2003
- Revelli N., *Il mondo dei vinti. Testimonianze di vita contadina*, Torino, Giulio Einaudi editore, 1997<sup>2</sup>
- Richards L., Morse J.M., *Fare ricerca qualitativa. Prima guida*, Milano, Franco-Angeli, 2009
- Riesman D., *La follia solitaria*, Bologna, il Mulino, 1956
- Rogosch F.A., Newcomb A.F., *Children's perceptions of peer reputations and their social reputations among peers*, «Child Developmental», 1989, 60
- Rossi L., *Il comune educatore. Reggio Emilia: un esperimento di politica scolastica dell'Italia giolittiana*, Verona, Bertani Editore, 1988
- Schiavon F., *Stare a scuola tra leggi e diritti*, Lecce, Edizioni La Biblioteca Pensa Multimedia, 2007
- Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Firenze, Libreria Editrice Fio-

- rentina, 1967
- Stone L., *Viaggio nella storia*, Bari, Laterza, 1989
- Terkel S., Parker T., *Interviewing an interviewer*, in Perks R., Thomson A. (eds.), *The Oral History Reader*, London, Routledge, 2006<sup>2</sup>
- Thompson P., *The voice of the past: oral history*, Oxford, Oxford University Press, 1978
- Ufficio Provinciale di Statistica, *Condizioni economiche e sociali della Provincia di Reggio Emilia*, Reggio Emilia, Camera di Commercio Industria Artigianato e Agricoltura di Reggio Emilia, 1958
- Vertecchi B., *La scuola italiana da Casati a Berlinguer*, Milano, FrancoAngeli, 2001
- Zago G. (a cura di). *Da maestri a direttori didattici*, Lecce, Edizioni Pensa Multimedia, 2007
- Zamboni A., Gasparini L. (a cura di) con Angeli B., *L'archivio di Prospero Sargato. Un architetto del pubblico*, Reggio Emilia, Biblioteca Panizzi Edizioni, 2013

### Sitografia

- [http://147.162.43.217/musedu/nella\\_scuola\\_diiieri/glossario/patronato-scolastico.html](http://147.162.43.217/musedu/nella_scuola_diiieri/glossario/patronato-scolastico.html) (ultima consultazione 23 luglio 2015)
- <http://gazzettadireggio.gelocal.it/reggio/cronaca/2010/12/12/news/aule-nuove-e-una-palestra-alle-elementari-di-villa-cade-1.461950> (ultima consultazione 25 marzo 2015)
- <http://libur.tripod.com/Portelli.htm> (ultima consultazione 10 marzo 2015)
- <http://my.liuc.it/MatSup/2011/CPS009/Dispensa%20-%20Metodologia%20della%20Ricerca%20COPS18.pdf> (ultima consultazione 23 marzo 2015)
- Semeraro, Raffaella. *L'analisi qualitativa dei dati di ricerca in educazione*. Italian Journal Of Educational Research, 2011, 7 - <http://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/267/256> (ultima consultazione 23 marzo 2015)
- <http://progettocentocin.altervista.org/le-interviste-ai-nonni.html> (ultima consultazione 10 ottobre 2014)
- <http://turismo.comune.re.it/it/reggio-emilia/scopri-il-territorio/arte-e-cultura/archeologia-industriale/le-officine-reggiane-tecnopolo> (ultima consultazione 28 marzo 2015)
- <http://www.24emilia.com/Sezione.jsp?titolo=Villa+Cad%25E8%252C+consegnati+i+nuovi+spazi+alla+comunit%25E0&idSezione=20329> (ultima con-

- sultazione 25 marzo 2015)
- Alessandro Portelli, *Un lavoro di relazioni: osservazioni sulla storia orale*, in [www.aisoitalia.it](http://www.aisoitalia.it), n.1, gennaio 2010 (<http://www.aisoitalia.it/2009/01/un-lavoro-di-relazione/>) (ultima consultazione 25 febbraio 2015)
- <http://www.bibliolab.it/spinelli/SpinelliWin.ppt> (ultima consultazione 5 marzo 2015)
- [http://www.comune.cuneo.gov.it/fileadmin/comune\\_cuneo/content/amm\\_organiz/cultura/centro\\_doc\\_territoriale/Archivio\\_Storico/Patronato\\_Scolastico\\_di\\_Cuneo\\_Inventario.pdf](http://www.comune.cuneo.gov.it/fileadmin/comune_cuneo/content/amm_organiz/cultura/centro_doc_territoriale/Archivio_Storico/Patronato_Scolastico_di_Cuneo_Inventario.pdf) (ultima consultazione 10 aprile 2015)
- [http://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/dpr503\\_55.html](http://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/dpr503_55.html) (ultima consultazione 9 novembre 2014)
- <http://www.giuntiscuola.it/lavitascolastica/magazine/articoli/cultura-e-pedagogia/maestri-e-maestre-al-cinema/> (ultima consultazione 9 maggio 2015)
- <http://www.internazionale.it/opinione/tullio-de-mauro/2015/05/11/buona-scuola-renzi-critica> (ultima consultazione 13 maggio 2015)
- <http://www.istitutocomprensivooliena.gov.it/chi-siamo/scuola-primaria/scuola-primaria-santa-maria/i-nostri-lavori-anno-scolastico-2012-2013/la-scuola-dei-nonni> (ultima consultazione 15 ottobre 2014)
- <http://www.lanuovafrontierajunior.it> (ultima consultazione 24 maggio 2015)
- <http://www.lombardiabeniculturali.it/archivi/profili-istituzionali/MIDL000235/> (ultima consultazione 20 maggio 2015)
- [http://www.massimilianobadiali.it/relazioni\\_ssisDispersionescolasticaMassimilianoBadiali.htm#\\_ftn44](http://www.massimilianobadiali.it/relazioni_ssisDispersionescolasticaMassimilianoBadiali.htm#_ftn44) (ultima consultazione 12 marzo 2015)
- <http://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:1958-03-04;261> (ultima consultazione 3 settembre 2016)
- <http://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:decreto.legislativo:2010;212> (ultima consultazione 3 settembre 2016)
- <http://www.provincia.torino.gov.it/istruzione/cesedi/riflettere/dwd/doc/premessa/operat4.doc> (ultima consultazione 9 maggio 2015)
- [http://www.storiaindustria.it/scuola\\_didattica/metodologia\\_didattica/dwd/clio/Fonti\\_Tipologie.pdf](http://www.storiaindustria.it/scuola_didattica/metodologia_didattica/dwd/clio/Fonti_Tipologie.pdf) (ultima consultazione 25 ottobre 2014)
- <http://www.treccani.it/enciclopedia/polibio-di-megalopoli/> (ultima consultazione 23 luglio 2016)
- [http://www2.comune.venezia.it/tuttoscuola/timeline/testi/1945\\_Washburne.htm](http://www2.comune.venezia.it/tuttoscuola/timeline/testi/1945_Washburne.htm) (ultima consultazione 9 novembre 2014)
- [http://www2.indire.it/materiali\\_dirigenti/1\\_bertonelli.pdf](http://www2.indire.it/materiali_dirigenti/1_bertonelli.pdf) (ultima consultazione 10 aprile 2015)
- Cisotto L., *Strategie di lavoro*, documento dell'insegnamento di Didattica della

lingua italiana, Corso di Laurea in Scienze per la Formazione dell'Infanzia e della preadolescenza, Università degli Studi di Padova, anno accademico 2012-2013, in <https://elearning.unipd.it/scform/course/view.php?id=496> (ultima consultazione 6 agosto 2016)

Maccarini A.M., *I classici della sociologia*, documento dell'insegnamento di Sociologia dell'educazione, Corso di Laurea in Scienze per la Formazione dell'Infanzia e della preadolescenza, Università degli Studi di Padova, anno accademico 2014-2015, in <https://elearning.unipd.it/scienzeumane/course/view.php?id=1195> (ultima consultazione 23 luglio 2015)

Zamperlin P., 'Prova obbligatoria *Tre interviste sulla scuola di ieri*', documento dell'insegnamento di Storia della Scuola, Corso di Laurea in Scienze per la Formazione dell'Infanzia e della preadolescenza, Università degli Studi di Padova, anno accademico 2013-2014, in [https://elearning.unipd.it/scienzeumane/pluginfile.php/16835/mod\\_resource/content/1/prova\\_aggiornata\\_zamperlin.pdf](https://elearning.unipd.it/scienzeumane/pluginfile.php/16835/mod_resource/content/1/prova_aggiornata_zamperlin.pdf) (ultima consultazione 23 luglio 2015).



## Allegati

### *Allegato 1. Intervista n. 1 a L.M.*

<i>Scheda intervistato</i>	
<i>Luogo e data di nascita</i>	Villa Cadè, frazione di Reggio Emilia, 31/10/1944
<i>Professione</i>	Pensionata - casalinga
<i>Titolo di studio</i>	Quinta Elementare
<i>Attività svolta in passato</i>	Contadina
<i>Luogo e data dell'intervista</i>	Abitazione di L.M., 16/11/2014

I. *Puoi raccontarci com'era la scuola, quindi stiamo parlando della scuola di Villa Cadè?*

L.M. La scuola di Villa Cadè aveva 4 aule, con 2 bagni giù e 2 bagni su [uno per i maschi ed uno per le femmine per ogni piano].

I. *Quindi, quattro aule, per cui ci potevano stare fino a quattro classi*

L.M. Sì, quattro classi

I. *La scuola elementare prevede cinque classi; la quinta classe, o comunque, uno dei cinque anni non poteva rimanere lì*

L.M. No, non c'era il posto, c'erano solo quattro aule e andavano a Gaida.

I. *Ho capito, nella scuola elementare vicina di Gaida*

L.M. Poi due anni dopo hanno fatto una nuova aula giù nello scantinato e la quinta dopo veniva fatta lì.

I. *Quindi, nei primi anni c'erano solo quattro classi, e poi si è riusciti a rimanere nella scuola per tutti i cinque anni. Quanto distava la scuola dalla tua abitazione e come la raggiungevi?*

L.M. Distava 1 km. e la raggiungevo a piedi

I. *Non c'erano i mezzi di trasporto di oggi... E come veniva riscaldata d'inverno?*

L.M. Con la legna, con le stufe Becchi, belle grosse, e... la legna! La bidella al mattino s'alzava, accendeva le stufe...

Allegati

I. *Quindi la trovavate già accesa la stufa...*

L.M. Sì... quando andavamo a scuola, era già riscaldata l'aula, con la stufa accesa.

I. *C'era una stufa in ogni aula?*

L.M. Sì.

I. *Ed era sufficiente per scaldare l'aula?*

L.M. Sì, perché era bella grossa!

I. *L'aula, le aule, perché erano quattro, poi cinque con quella dello scantinato, che caratteristiche avevano?*

L.M. Avevano due finestre belle larghe, molto luminose le prime quattro aule. La quinta era meno luminosa perché era uno scantinato. Avevano tutte le carte geografiche alle pareti, l'Italia, l'Europa, tutte quelle cose lì...; in più avevano un armadietto per mettere i quaderni, che allora si faceva il compito, era chiamato 'il quaderno di bella' e 'il quaderno dei compiti a casa', quelli di bella rimanevano a scuola, gli altri si portavano a casa per fare i compiti a casa. Poi c'era la lavagna e la cattedra della maestra, a terreno, non era sopraelevata e c'erano i banchi, quattro file da cinque banchi ogni fila.

I. *Quindi voi eravate circa una ventina?*

L.M. Sì una ventina, circa. Maschi e femmine

I. *L'anno scolastico, ricordi, quando iniziava, quando finiva? E l'orario di frequenza?*

L.M. Secondo me cominciava verso la metà di ottobre, se non ricordo male e doveva finire circa a metà giugno, metà/venti di giugno.

I. *L'orario?*

L.M. L'orario era dalle otto e mezza alla mezza con dieci minuti di ricreazione.

I. *Durante la ricreazione, cosa facevate?*

L.M. Se era bel tempo si veniva fuori e si facevano due corse attorno alla scuola, poi si andava dentro; se era brutto era lì nel corridoio (la ricreazione), dentro...

I. *Quindi non è che facevate giochi, poi per il poco tempo che c'era...*

L.M. No! No, no, per il poco tempo che c'era... poi le maestre non erano elastiche come quelle di adesso [sorridente], allora erano molto severe.

I. *Mi puoi raccontare, se te lo ricordi, come era scandita la vostra giornata a scuola? Cioè come iniziava e come finiva*

L.M. Iniziava al mattino alle otto e mezza, si entrava in scuola, si dicevano le preghiere, si faceva il canto, un canto o quello che si voleva, e poi si

cominciava con le varie materie. Avevamo il libro di lettura ed il sussidiario, uno solo, faceva per tutti: religione, storia, geografia, scienze e matematica.

I. *Quindi avevate una unica maestra per tutto?*

L.M. Sì, una unica maestra per tutto e faceva tutto lei, a partire dalla storia, la geografia, faceva tutto lei

I. *E anche religione, faceva lei?*

L.M. Sì, faceva lei; una volta ogni tanto veniva il parroco.

I. *Mi dicevi che voi facevate anche catechismo, prima di scuola*

L.M. Sì, prima di entrare a scuola si faceva mezz'ora o tre quarti d'ora di catechismo, in parrocchia, tutte le classi.

I. *E dopo andavate in classe?*

L.M. Sì.

I. *Parlavate italiano, prevalentemente, in classe?*

L.M. Sì, sì.

I. *Venivano proiettate delle pellicole a scuola?*

L.M. No, non ricordo proprio... Secondo me, non si sapeva neanche a modo che cos'erano le pellicole.

I. *Ancora non c'erano. Avevate compiti da fare a casa? Mi dicevi che avevi il quaderno dei compiti...*

L.M. Sì, il quaderno dei compiti: un giorno si faceva matematica ed un giorno si faceva italiano, o scienze, italiano, insomma quelle cose lì...

I. *Avevate molti compiti?*

L.M. Compiti normali, non una esagerazione da star lì tutto il pomeriggio a far compiti.

I. *Quindi avevate anche libertà di giocare, non c'era un carico esagerato...*

L.M. No, no.

I. *C'era una attività di doposcuola?*

L.M. No.

I. *Ti ricordi qualcosa del tuo insegnante o, se hai avuto più insegnanti, quale ti ricordi di più?*

L.M. Ho avuto più di un insegnante, non vorrei dire tutti gli anni, ma secondo me, li ho cambiati spesso, quasi tutti gli anni.

- I. *Ti ricordi qualcosa che ti è rimasto impresso?*  
L.M. Mi è rimasta impressa un'insegnante che era molto severa: guai a chiederle di andare in bagno. Non ci faceva proprio uscire.
- I. *Ah, quindi in quattro ore... va bene che c'era la ricreazione, ma se dici che questa era anche molto breve, se uno faceva merenda, non riusciva ad andare in bagno... Finita la giornata scolastica, lavoravi? Mi parlavi che facevi i compiti...*  
L.M. Facevo i compiti, no, non lavoravo. Al limite sparcchiavo la tavola, ma non lavori.
- I. *Ti piaceva andare a scuola?*  
L.M. Mmh [cenno di diniego parziale con il capo], così così.
- I. *Non ti piaceva tanto per via dell'ambiente?*  
L.M. No, l'ambiente era bello, ero io che non ero portata per lo studio.
- I. *Non avevi tanto interesse*  
L.M. No, facevo proprio il minimo indispensabile.
- I. *Hai continuato gli studi?*  
L.M. No, ho fatto la quinta, ho ottenuto la licenza elementare poi basta.
- I. *Quindi non sai se la vostra insegnante abbia consigliato ai tuoi genitori di far continuare gli studi o meno...*  
L.M. Penso di no. Allora qualcuno faceva le medie, ma nelle nostra classe ce ne saranno stati due o tre. Allora non erano obbligatorie, erano facoltative. Erano più quelli che stavano a casa di quelli che continuavano gli studi.
- I. *Certo, anche perché c'era molto bisogno per il lavoro. Mi hai dato varie informazioni, se c'è qualcosa che ti è rimasto impresso che mi vuoi raccontare...*  
L.M. Mmh, [breve silenzio 3"] direi di no.
- I. *I tuoi compagni, avevi degli amici oppure erano compagni di classe?*  
L.M. Erano compagni di classe, erano tutti amici e allo stesso tempo non lo era nessuno.
- I. *Non hai legato particolarmente con qualcuno?*  
L.M. No, no. L'unica persona che ricordo dei compagni di classe è la E.B e G.D.

*Allegato 2. Intervista n. 2 a M.B.*

<i>Scheda intervistato</i>	
<i>Luogo e data di nascita</i>	Villa Cadè, frazione di Reggio Emilia, 20/07/1941
<i>Professione</i>	Medico in pensione; Vice Presidente Ordine Medici Chirurghi ed Odontoiatri di Reggio Emilia
<i>Titolo di studio</i>	Laurea in Medicina
<i>Attività svolta in passato</i>	Per quarant'anni ho fatto il patologo clinico nel nostro Ospedale Santa Maria Nuova. In questi quarant'anni ho visto tantissime cose, nel senso che, intanto si è sviluppato il mio percorso lavorativo, nel senso che ho fatto prima l'assistente, poi l'aiuto, poi il primario e poi il direttore del dipartimento. E quindi ho visto una realtà da tanti punti di vista, cioè l'inizio e poi dopo anche alla fine come aspetto gestionale organizzativo, eccetera, ma soprattutto ho visto tantissimi cambiamenti proprio nella mia professione. Nel senso che quando io ho iniziato le analisi erano ancora fatte tutte manualmente, quindi rigorosamente provette, pipette e pochi apparecchi di lettura, quindi spettrofotometri eccetera... Sono uscita invece dall'ospedale che ormai eravamo alla robotica. Si facevano gli esami sul sangue, su liquidi biologici dei pazienti senza aprire le provette.
<i>Luogo e data dell'intervista</i>	Reggio Emilia, sede Ordine dei Medici, 26/11/2014

I. *Veniamo a parlare della scuola elementare di Cadè; Lei ci ha detto che è nata a Cadè e quindi vi ha frequentato le scuole. Posso chiederLe com'era la scuola? Dal punto di vista strutturale, come erano le aule, i bagni e anche quanto distava dalla sua abitazione e come la raggiungeva*

M.B. Devo distinguere perché ho frequentato due scuole elementari: la scuola di Cadè ed anche la scuola di Villa Gaida. Questo creava qualche punto interrogativo perché Cadè era un paese che si sentiva un po' il centro di quella zona. Nel senso che aveva la caserma dei Carabinieri, la stazione ferroviaria, il cinema aveva tante cose che i due paesi vicini soprattutto Gaida e Cella non avevano. Quindi noi ci sentivamo un po' una specie di piccola capitale, però la scuola non ce l'avevamo. Ed io ho fatto la prima elementare e la quinta elementare nella scuola di Gaida, sempre sulla via Emilia, poi invece, fortunatamente, quando io dovevo frequentare la seconda elementare è finita la costruzione della scuola nuova elementare di Cadè e io la seconda l'ho fatta nella scuola di Cadè. Le scuole di Cadè erano esattamente di fronte alla mia casa. Da casa mia vedevo la scuola e al mattino in tre secondi attraversavo la strada ed ero a scuola.

Allegati

I. *Quindi un itinerario molto molto breve e anche molto semplice perché, per chi non conosce il paese, dove abitava lei era da una parte della via Emilia, che divideva esattamente il paese, e la scuola era dalla parte opposta, ma il traffico di allora consentiva un attraversamento rapidissimo, immagino.*

M.B. Se posso dire qualche aneddoto, per noi il traffico allora era un passa tempo, nel senso che spesso ci sedevamo davanti casa e contavamo le macchine che passavano e poi c'erano alcuni eventi tipo la Mille Miglia, che per noi bambini era una grande festa, la Mille Miglia, la Milano Taranto, etc.. ci mettevamo alla finestra, quella notte lì stavamo alzati tutta notte, vedevamo quelle corse bellissime, ci sentivamo al centro del mondo.

I. *Era uno spettacolo*

M.B. Era uno spettacolo, sì.

I. *Qualche altra informazione, se la ricorda, di come veniva riscaldata d'inverno la scuola, le aule, se c'erano stufe o come poteva essere il riscaldamento? E quali caratteristiche ricorda delle aule, di quelle dove magari Lei è stata...*

M.B. Adesso focalizzare dopo tanti anni tutti questi particolari, chissà perché... alcuni mi sono rimasti impressi altri no. Per esempio mi è rimasto impresso il fatto che l'aula era pulitissima di un colore chiarissimo. C'erano delle finestre grandissime e, cosa che per quei tempi a Cadè era molto rara, c'erano delle saracinesche, cioè le finestre si aprivano con gli avvolgibili che per noi era un miracolo tecnologico. E poi mi ricordo che allora era tutto abbastanza informale, nel senso che la scuola era talmente al centro del paese che tutti quanti quando c'era bisogno venivano a sistemarla. Per esempio a volte capitava che si rompevano le saracinesche, i genitori, anche mio padre, spesso venivano ad aggiustare. Ognuno contribuiva. Poi mi ricordo che, per esempio la bidella, che adesso ha un'altra connotazione, un altro termine, era una persona che abitava proprio nella scuola, lei abitava lì. Era una specie di scuola ma anche, in qualche modo, rappresentava la scuola, ma anche una casa perché ci abitavano dentro delle persone, non era mai vuota o chiusa. Altra cosa che ricordo tantissimo erano questi corridoi bellissimi con tutti gli attaccapanni e poi uno scalone per salire molto grande, molto aperto rispetto invece alla scuola di Gaida che aveva una piccola scala in pietra, invece lì c'era uno scalone molto bello.

I. *Quindi quello che le è rimasto impresso è proprio l'ampiezza, gli spazi ampi ariosi, luminosi.*

M.B. Esatto, sì, il cortile, che frequentavamo tantissimo.

- I. *Se ricorda, c'erano alle pareti quadri murali, carte geografiche... o le lettere degli alfabeti, ma avendo fatto la prima a Gaida forse ricorda meglio quello che c'era nell'altra scuola...*
- M.B. Io mi ricordo in particolare le carte geografiche, la lavagna, la scrivania, i banchi nuovissimi quindi anche molto..., quasi stilizzati, rispetto ai vecchi banchi di Gaida, quindi erano modernissimi.
- I. *Quindi erano banchi non attaccati l'uno all'altro, erano singoli?*
- M.B. Tutti singoli, l'uno vicino all'altro. Però ci era rimasta poi l'abitudine di metterli comunque affiancati, e poi mi ricordo stranamente che c'era il calamaio perché c'era un amico, un tipo molto simpatico, che una volta, mi ricordo questo piccolo incidente, una mosca gli è andata nel calamaio e lui ha soffiato dentro con molta veemenza e dopo di un po' era tutto nero, inchiostrato.
- I. *Queste sono le cose che ...*
- M.B. Sono le cose che ti rimangono... sono le cose terribili che succedono, a volte
- I. *L'anno scolastico, allora, di solito durava da ottobre a giugno? Più o meno la durata era quella*
- M.B. Sì, cominciavamo i primi di ottobre poi fino a tutto giugno. Poi c'erano delle vacanze invernali abbastanza lunghe.
- I. *Ah, erano più lunghe rispetto ad ora?*
- M.B. Secondo me sì, perché mi sembra che fossero più o meno 15 giorni.
- I. *Andavate a scuola solo alla mattina o anche al pomeriggio, quindi orario antimeridiano...?*
- M.B. Io sono sempre andata solo al mattino, non mi ricordo che ci fosse doposcuola, niente. Invece l'unico anno in cui ho frequentato di più oltre l'orario è stato quando... questo lo racconto perché è anche un po' un aneddoto secondo me... in quinta elementare appunto, quando eravamo a Gaida, la nostra maestra abitava a Reggio e allora credo che le maestre avessero il compito, istituzionalmente, di preparare i candidati per gli esami di ammissione, oltre l'orario. Quindi siccome la maestra doveva prendere la corriera, noi l'addestramento per l'esame di ammissione l'abbiamo fatto in parte in aula, in parte accompagnando la maestra alla corriera che ci chiedeva le coniugazioni, i verbi, gli articoli, la grammatica.
- I. *Quindi avete sfruttato tutto il tempo disponibile, proprio!*
- M.B. Sì, esatto.

Allegati

- I. *Ricorda quanti eravate, diciamo, una media, in classe, dei vari anni, in quanto immagino che non siate stati sempre lo stesso numero. Comunque misti, maschi e femmine?*
- M.B. Sì, siamo sempre stati misti. Io mi ricordo vagamente una ventina forse o poco più di persone, forse perché facevo il confronto con Gaida dove invece eravamo in quaranta. Questo numero me lo ricordo in modo molto preciso.
- I. *Perché in effetti Gaida prendeva poi il bacino di Cadè e Gaida*
- M.B. Esatto
- I. *Quindi erano proprio due paesi sommati. Le aule probabilmente tenevano anche questo numero di bambini, perché quaranta bambini in effetti non sono pochi. Le aule probabilmente erano anche molto più ampie*
- M.B. Più ampie, sì
- I. *Ricorda qualcosa della vostra giornata a scuola? Come era scandita, se c'era una abitudine nelle cose, non so... l'ingresso col saluto piuttosto che un canto, oppure si partiva subito con le lezioni*
- M.B. Dunque, mi ricordo come forse quasi tutti i bambini, l'intervallo. Nell'intervallo uscivamo sempre in cortile. Ci facevano uscire e questo era molto bello. Addirittura nell'intervallo delle volte c'erano anche degli avvenimenti, per esempio, ho detto prima che la via Emilia era la strada principale, una delle cose più belle che c'erano. Quando passava il Giro d'Italia era una gran festa, perché noi stavamo tutti fuori ad assistere al Giro d'Italia, a fare il tifo a vedere tutte le cose che c'erano. Molte persone del paese si vestivano con le magliette, preparavano dei tini d'acqua, perché allora usava buttare l'acqua sui corridori, cosa che adesso non usa più. Era un evento molto, molto vissuto dal paese.
- I. *Quindi anche gli insegnanti consentivano questa affluenza anche dei bambini*
- M.B. Sì, sì.
- I. *Nell'intervallo, quanto avevate (di tempo)? Era abbastanza lungo oppure breve?*
- M.B. Secondo me era abbastanza lungo, nel senso che io mi ricordo una ventina di minuti
- I. *Mmh, abbastanza lungo, quindi facevate in tempo a fare dei bei giochi? E che giochi facevate?*
- M.B. I maschi giocavano sempre a pallone, noi ragazze ci perdevamo molto in chiacchiere e a volte giocavamo a palla, però erano soprattutto i maschi che si scatenavano

- I. *Quali materie studiava? Erano seguite tutte dalla stessa maestra?*
- M.B. Faccio un po' più fatica. Mi ricordo che era sempre rigorosamente la stessa maestra che iniziava da ottobre fino alla fine, anche per tutti gli anni, abbiamo sempre avuto la stessa maestra, per i tre anni che ho fatto a Cadè. No le materie... Mi ricordo più il rapporto tra di noi. L'amicizia fra di noi, quello che ci raccontavamo, a volte ci suggerivamo, ci mandavamo i bigliettini con i suggerimenti... oppure che, non so, i più bravi della classe, quelli un po' più in difficoltà. Poi naturalmente siccome, insomma, noi bambini di un paese, vivevamo tutto il giorno, poi, insieme. Perché al mattino c'era la scuola, poi il pomeriggio si andava al catechismo o qualche attività che c'era in parrocchia, oppure soprattutto i maschi si organizzavano per andare o a fare delle partite sempre nel cortile della chiesa oppure andavano a fare il bagno nei vari canali che c'erano intorno e così via. Quindi come bambini, anche se non si era proprio organizzati, si stava molto, molto, insieme, tutto il giorno.
- I. *Quindi avevate molta solidarietà, molta collaborazione e molta amicizia tra di voi, perché noto che, dalle sue parole, emerge proprio che c'era questa voglia di stare insieme...*
- M.B. Sì, sì.
- I. *...voglia di parlarsi, di aiutarsi, al di là di quello che erano le materie e di quello che uno ascoltava a scuola: è un aspetto, questo, non indifferente*
- M.B. Io sarei curiosa per esempio di sapere... di alcuni miei compagni di scuola mi ricordo esattamente le caratteristiche, e che poi in realtà quando li ho rivisti da grandi, perché poi io durante le medie sono venuta ad abitare a Reggio, quindi dopo ho perso una parte di contatti, però poi i miei compagni li ho rivisti e alcuni di loro erano già con delle caratteristiche ben precise, già da allora. Quindi si vedeva già chi avrebbe fatto che cosa. Son curiosa di sapere se qualcuno ha capito che io avrei fatto il medico. Non lo so. Però io capivo benissimo chi avrebbe fatto l'insegnante, chi avrebbe fatto dell'altro.
- I. *Già da allora, già da quegli anni riuscivate...*
- M.B. Da piccoli, secondo me, allora nelle scuole si veniva già in parte indirizzati. O forse c'era molto, la famiglia insieme con la scuola.
- I. *Infatti è un aspetto che avrei voluto trattare: quanto dialogo c'era tra l'insegnante e voi ragazzi; quanta comunicazione c'era tra la scuola e la famiglia?*
- M.B. Non so se riesco a dirlo solo per le elementari, però lo devo dire per tutto il prosieguo, cioè io non me ne sono accorta però ci ho pensato poi dopo. Per esempio, io solo per caso ho fatto le medie in collegio.

Per caso. Perché siccome abitavo a Cadè, appunto, a quei tempi non era facilissimo da Cadè andare in città tutti i giorni, alcuni genitori, poi i miei erano abbastanza severi, insomma abbastanza tradizionali, non vedevano di buon occhio che io mi spostassi, e quindi, già il fatto che sia stata inserita in quella decina [7, 8, 10] che dovevamo dare l'esame di ammissione venivamo in qualche modo presi, come dire: *fate questo!* E questo era un po' l'insegnante che lo diceva. Non credo che... Forse sì, anche la famiglia. Poi, quando sono andata alle medie, che le ho fatte in collegio, lì naturalmente il legame tra insegnanti e allievi è fortissimo, perché si vede lì, insomma. E mi ricordo che la scelta di fare il liceo classico sono state proprio le suore del mio collegio che hanno detto con i miei genitori, soprattutto con mia madre che era quella che partecipava, cioè era più aperta in queste cose. Mio padre diceva: no adesso basta! Invece mia madre se le dicevano: deve fare questo! Lei si buttava. Quindi l'idea di fare il liceo classico non c'è stata ombra di dubbio. Le suore hanno detto con mia mamma: 'è portata', si usava questa parola 'è portata per gli studi classici' ed io sono andata a fare il liceo classico. È stata forse solo la scelta di fare medicina che è stata proprio mia, anche se secondo me è nata già quando ero piccola. Per esempio ci sono alcuni episodi che...

I. *Se ce li vuole raccontare...*

M.B. [6"] Per esempio, io ho degli strani ricordi, siccome a Cadè c'era il cinema, io mi ricordo dei documentari sulla guerra e mi ricordo tantissimo che mi avevano colpito, che mi sono sempre rimasti dentro: i feriti, i bambini feriti. Mi hanno sempre colpito molto dal punto di vista emotivo e secondo me questo in qualche modo mi è sempre rimasto dentro.

I. *di cercare di fare qualcosa per...*

M.B. Esatto. Poi ci sono state altre cose...

I. *Però questo è un aspetto molto importante e, tra l'altro si riconduce anche a quello che avrei voluto chiedere, non da questo punto di vista, ma per il fatto che ci fosse l'uso di pellicole a scuola. Forse no, ma al cinema sì, quindi voi andavate a questo cinema che proiettava anche pellicole per ragazzi. In ogni caso erano documentari e quindi anche fruibili dai ragazzi, dai bambini*

M.B. Sì, era una conquista il cinema!

I. *Sì? In che senso?*

M.B. Nel senso... io avevo una nonna molto anziana. Io mi ricordavo che era nata... cioè che quando è morto Garibaldi mia nonna aveva 3 anni. Mi è sempre rimasto impresso questo collegamento di date per dire

che mia nonna era molto, molto datata e che quindi era anche molto rigida in certe idee. Allora noi andavamo al cinema, mia mamma, mio papà, io e mio fratello, tutti insieme la sera, però non potevamo raccontare a mia nonna che eravamo andati al cinema; raccontavamo sempre che eravamo andati a fare un giro in stazione perché per lei era una roba troppo, a quel tempo, moderna. Era quasi un peccato. Non si poteva.

I. *Ricorda qualcosa del suo sussidiario o del libro di lettura, dei suoi quaderni? Di quello che le piaceva fare? Le piaceva più italiano o più matematica o forse ho il dubbio che le piacesse fare tutto! Da quello che mi sembra*

M.B. Sì, mi piaceva l'italiano, mi piaceva la matematica. Non mi piaceva tanto la geografia cosa che poi invece nel tempo ho recuperato. Nel senso che io mi diverto tantissimo anche a guardare le cartine geografiche. Poi, i miei libri erano belli, a me è sempre piaciuto molto leggere... e mi ricordo che... Lei penserà che io abbia novant'anni, in realtà Cadè, a quei tempi là, era così. Io mi andavo a togliere i denti di latte da una signora che abitava nel mio cortile che aveva un figlio più grande, ma molto più grande di me, che aveva 30 anni quando io ero una bambina e Lei per premiarci quando ci toglievamo un dente, non so se avesse scelto me per questi regali, mi regalava sempre un libro di suo figlio. Allora io facevo il confronto con quel libro, un po' giallino con quelle figure che erano color seppia, rispetto al mio libro che era bianco, nero, colorato e quindi mi sembrava di recuperare quello che avevano studiato gli altri prima di me. Facevo un confronto tra il mio libro così, molto moderno, rispetto... Avevo anche un confronto sui miei libri.

I. *Quindi non studiava solo i suoi libri, ma anche quelli! Era molto diligente. Avevate compiti da fare a casa?*

M.B. Sì, avevamo i compiti ma non è che ci impegnassero tantissimo... mi ricordo, il primo pomeriggio.

I. *Vi lasciavano anche molto tempo libero, insomma, quindi era una cosa fattibile?*

M.B. Sì.

I. *C'era un'attività di doposcuola?*

M.B. Ai miei tempi secondo me non c'era, nel senso che noi nel pomeriggio frequentavamo la parrocchia quando c'era qualcosa, ma... no, non mi ricordo di attività pomeridiane.

I. *Ci ha parlato di aver avuto solo un insegnante, a Cadè, ce la può un attimo raccontare, se la ricorda? Se ricorda qualche aspetto di lei che ci vuole dire*

M.B. Sì, mi ricordo il suo cognome, il suo nome, no, forse M., ma non sono sicurissima. E mi ricordo questa signora, sai quando si è piccoli sembra sempre che una persona sia più grande, la vedevo come una persona... [3"] probabilmente della età di mia madre o forse anche appena un po' più vecchia. Con questi capelli riccioli, tagliati corti un po' grigi e già il fatto che venisse dalla città per noi era sempre un segno distintivo e me la ricordo come una persona molto tranquilla, molto serena, però nello stesso tempo non lasciava molto spazio... era molto seria... e seguiva il suo programma a cui noi... Naturalmente le contestazioni, tutte queste robe qua, erano lontane mille miglia, da parte nostra o anche da parte dei genitori... Insomma a parte qualche ragazzino, ad esempio mio fratello era uno di quelli. Mio fratello era un ragazzino molto vivace che non si riusciva a tenerlo inquadrate, invece io ero abbastanza tranquilla, quindi tutto fluiva molto ... con molta tranquillità

I. *Quindi ha un ottimo ricordo del suo periodo scolastico*

M.B. Sì.

I. *Appunto, Le piaceva andare a scuola? È una domanda, ma lo si coglie da tutto quello che dice*

M.B. Mi piaceva molto andare a scuola, mi piaceva molto il fatto di avere questa persona che ci guidava, che ci diceva quello che dovevamo fare. Mi piaceva stare in mezzo ai miei compagni perché c'erano, come ho detto prima, tante persone che poi... C'era la persona che sarebbe diventata il professore che si capiva già da allora, c'era la persona più in difficoltà a studiare che magari aveva ripetuto qualche classe che era un po' più grande di noi che però per noi era scontato...

I. *Sì questo si nota. Quindi ci ha già parlato di avere continuato gli studi e di quello che ha ottenuto, Le chiedo, se ricorda qualche avvenimento, qualche iniziativa, ci ha parlato della Mille Miglia, del Giro d'Italia, se c'è qualche altra iniziativa o ricorrenza che le è rimasta impressa o a cui è legata rispetto agli anni della sua esperienza scolastica. Altrimenti se vuole parlarci di un suo compagno o una sua compagna che ricorda con maggior affetto o che le ha creato dei problemi? Se c'è stato magari un episodio positivo e uno negativo nella sua esperienza scolastica...*

M.B. Positivi tanti, che non si riesce a distinguerli [10"] [Positivi tanti... [5"]

I. *Ha avuto un'ottima esperienza, perché se non le viene in mente nulla di negativo è proprio stata un'ottima esperienza*

M.B. Perché poi la nostra vita di bambini di quei tempi era scandita da altri eventi, per esempio, chissà perché... Io ricordo molto la cresima perché veniva il vescovo che era Beniamino Socche che arrivava

a Cadè, Lui era una persona grande, anche di peso e scendeva da questa macchina piccolina nera, già questo mi faceva effetto. Poi mi piaceva l'idea che si festeggiava tutti insieme, si stava tutti insieme: era veramente una festa. Addirittura la cresima o anche le altre volte che facevamo... noi a quei tempi facevamo prima la cresima poi la prima comunione, la seconda comunione, eccetera... e il pomeriggio di quel giorno lì, si veniva a fare una gita. Allora mi ricordo che il giorno della cresima noi siamo venuti a fare una gita al Castello di Canossa e quindi per noi era...

I. *Era un avvenimento*

M.B. Noi adesso rideremmo di queste piccole escursioni.

I. *Però per i bambini della scuola elementare era già una bellissima gita*

M.B. E poi mi ricordo che, ecco lei prima mi ha chiesto per il doposcuola, noi bambine siamo andate a scuola in parrocchia, c'era una scuola che insegnava il ricamo alle bambine. Quindi io da piccola ho imparato a ricamare e devo dire che poi in quasi tutta la mia vita non credo di aver ricamato tanto. Però poi questa passione, in qualche modo, qualche volta, in qualche periodo me la sono ritrovata e ancora adesso faccio delle cose che ho imparato allora e che non si dimenticano più. Poi invece di altri episodi... mi ricordo che è morto un bambino, che andava a scuola con mio fratello, che era morto per un incidente domestico durante dei giochi e la cosa aveva sconvolto tutto il paese ed anche la scuola, appunto perché il bambino frequentava la nostra scuola, era un compagno di scuola di mio fratello. Questo bambino era un bimbo bellissimo. Questo episodio forse è stato quello che per me ha rappresentato cosa vuol dire un bambino che muore... io non so... a Cadè, non so dirle l'anno... più o meno nel '40 c'è stata un'epidemia di tifo e se voi andate nel cimitero di Cadè, adesso credo che le abbiano spostate quelle tombe lì, però c'era proprio una zona appena entrati sulla destra, dove c'erano delle piccole tombe dove c'era anche una mia sorellina e quindi io ho sempre avuto l'idea della morte di un bambino come quella della mia sorellina che io non ho conosciuto, invece quando è morto questo bimbo ho capito cosa voleva dire la morte nell'attualità, nel presente, di una persona che conoscevo, che avevo conosciuto.

I. *È una cosa che quindi ha toccato tutti voi*

M.B. Sì, mi dispiace aver chiuso con questo episodio triste perché in realtà per me quei tempi lì sono stati dei tempi belli... l'ultima che mi viene in mente è quando c'erano le alluvioni del Po, il paese ospitava dei bambini alluvionati, quindi noi avevamo in classe anche dei bambini

Allegati

che venivano dalle zone alluvionate, erano ospitate dalle famiglie e mi ricordo che ce n'era uno anche a scuola con noi... e alla domenica noi andavamo poi in bicicletta a vedere fin dove era arrivata l'acqua, perché sa che sulle case rimane il segno dell'acqua

I. *Questa è una cosa d'attualità, perché pochi giorni fa anche qui è successo*

M.B. E allora anche quella cosa lì per esempio sono ricordi nella nostra infanzia che ci sono in qualche modo rimasti.

I. *La ringrazio tanto della disponibilità e di tutte le cose che mi ha raccontato e che sono state molto interessanti*

M.B. E io la ringrazio di aver tirato fuori dalla mia memoria queste cose che io avevo, in qualche modo, messo in una scatola.

## Allegato 3. Intervista n. 3 a G.S.

<i>Scheda intervistato</i>	
<i>Luogo e data di nascita</i>	Villa Cadè, frazione di Reggio Emilia, 05/01/1950
<i>Professione</i>	Pensionato
<i>Titolo di studio</i>	Diploma scuola avviamento professionale
<i>Attività svolta in passato</i>	A 16-17 ho fatto l'apprendista in un'azienda metalmeccanica, poi a 18 anni sono stato assunto nell'Enel dove ho lavorato fino al pensionamento.
<i>Luogo e data dell'intervista</i>	Abitazione di G.S., 09/12/2014

I. *Introduciamo subito gli argomenti parlando della scuola elementare di Cadè che tu hai frequentato. Quindi, com'era la scuola? Dal punto di vista strutturale, diciamo (aule, bagni, piani)*

G.S. Non esisteva palestra. La mia classe era quella in cantina, si diceva in cantina perché era usata anche da 'palestra', ogni tanto, ed era proprio nel seminterrato. Ogni tanto ci spostavano di classe per dare tempo agli altri di fare un po' di ginnastica.

I. *Quindi era l'aula adibita anche a palestra?*

G.S. Sì, perché era quella un po' più ampia, però era anche la più buia, perché c'erano i finestrini piccoli.

I. *Certo, mi rendo conto, perché ci sono stata anch'io e so quale era.*

G.S. E l'insegnante era sempre la maestra, non c'era un insegnante di ginnastica apposito. Quindi c'era una maestra unica e faceva tutto.

I. *La scuola, quanto distava dalla tua abitazione e come la raggiungevi?*

G.S. 200 metri circa, 250 metri a piedi. Perché allora non c'era un grosso traffico... I primi anni mi accompagnava mia madre, quando ero piccolo, poi dalla terza in avanti ci andavamo a piedi.

I. *Certo, non c'era il traffico odierno. La scuola, ti ricordi, era riscaldata d'inverno?*

G.S. Era riscaldata dalle stufe, le famose Becchi, le stufe Becchi.

I. *A legna?*

G.S. Eh, non mi ricordo a modo se... mi sembra all'inizio a legna e poi a carbone.

I. *L'aula, mi hai già detto che era quella del seminterrato, quindi finestrine basse in alto, ma come l'hai vissuta quest'aula? Era luminosa... non tanto!, ampia...*

G.S. Non tanto luminosa, però ci spostavamo anche in altre aule quando facevano [ginnastica, ndr], però c'erano cinque aule sole! Quindi ci

spostavamo... L'aula non era delle migliori... però c'erano i banchi unici ancora, io non ho mai usato banchi doppi.

I. *Ab, singoli quindi?*

G.S. Singoli, singoli, con la sedia. C'era il calamaio, il calamaio, sì, sì, con le penne [sorridente]. Mi ricordo benissimo queste cose qua!

I. *Infatti vedo che ti ricordi molto bene! Quindi i banchi erano singoli ed erano disposti in file?*

G.S. Sì.

I. *E la maestra, con la cattedra, era sopra... (sopraelevata)?*

G.S. Era davanti a noi, voltata verso di noi, con la cattedra un po' sopraelevata.

I. *E cosa c'era anche nella vostra classe?*

G.S. C'era una lavagna nera a cavalletto e poi c'erano appesi alle pareti dei *depliants* di vario tipo.

I. *Tipo geografici?*

G.S. Tipo geografici... all'ingresso della scuola nella sala dove entravi, nel corridoio grosso, mi ricordo, c'erano due *depliants* che indicavano di non raccogliere certi oggetti perché erano bombe. Se si trovavano, per strada o nei campi, certi oggetti fatti in un certo modo, c'erano proprio le fotografie, *invitavano a non raccogliarli, assolutamente!*

I. *Quindi stimolavano proprio a stare attenti...*

G.S. Ah, sì, perché era poco che era finita la guerra, era finita da qualche anno. Mi ricordo benissimo quelle cose lì, attenti a non raccogliarli, segnalate ai genitori o all'insegnante o ai Carabinieri.

I. *Questo è molto interessante! Facevano anche educazione a questo tipo di pericolo, perché era sicuramente un pericolo per voi bimbi!*

G.S. Sì, sì, certo. Poi i primi due anni mi ricordo anche che si facevano solo aritmetica e italiano.

I. *Ab, e ti ricordi più o meno cosa facevate i primi anni?*

G.S. Mi ricordo che partivamo dalle aste, così... ai numeri, poi le lettere fatte in bella calligrafia anche..., si facevano le lettere in maiuscolo e minuscolo.

I. *Sulle pareti avevate i simboli delle lettere?*

G.S. Questo non me lo ricordo, secondo me, no.

I. *Ve le scriveva forse sulla lavagna?*

G.S. Oppure si faceva la prima lettera, davanti [sul foglio, ndr], in maiuscolo e minuscolo, poi si copiava dieci volte ogni riga.

- I. *Quindi i primi due anni solo aritmetica e italiano?*  
 G.S. Sì, poi negli altri anni abbiamo fatto geografia e storia. Non ricordo se si faceva educazione civica, non lo ricordo a modo...
- I. *Un po' di scienze forse avete fatto? Religione?*  
 G.S. Beh, Religione veniva il parroco a farla. Siccome io facevo il chierichetto... delle volte, prima di andare a scuola, mi veniva a prendere per andare a servire messa prima della scuola, perché ero uno dei più vicini alla chiesa. Sì, mi sembra che una volta alla settimana il parroco venisse a fare un'oretta, circa. Il parroco era d. P.
- I. *Ti ricordi quando durava l'anno scolastico? (inizio, fine, divisione trimestri, quadrimestri, giorni settimana...)*  
 G.S. L'anno scolastico non era come adesso, le vacanze erano per Pasqua e per Natale e basta!
- I. *Ed erano più o meno come adesso?*  
 G.S. Più o meno come adesso, sì.
- I. *Però si cominciava in ottobre, un po' più avanti, allora...*  
 G.S. Il 1° ottobre e finivano a giugno
- I. *Quindi la fine era uguale, però cominciavano un po' dopo (le scuole), perché adesso invece iniziano a settembre, c'è questa differenza*  
 G.S. Alla fine dei primi due anni c'era una specie di esame, come anche alla fine della quinta, c'era l'altro esame. Per la storia si partiva dalla Preistoria fino al Risorgimento.
- I. *Ab, quindi la contemporanea, no.*  
 G.S. La storia contemporanea no, perché... mi sembra dopo di averla alle medie, allora c'era stata anche l'ultima guerra (la prima) e l'ultima guerra mondiale. Ma ci siamo fermati al Risorgimento. Infatti mi ricordo sempre, quando raccontava il Risorgimento, certe poesie tipo *La Spigolatrice di Sapri*. 'La Spedizione dei Mille'... sì tutte quelle cose lì. Avevamo una infarinatura abbastanza ampia, credo che adesso non ce l'abbiano più questa infarinatura.
- I. *L'insegnante aveva dei punti ben precisi da darvi*  
 G.S. Per la geografia si studiava per prima l'Italia, le regioni... si partiva dal comune, regione, provincia e poi l'Italia e in quinta avevamo l'Europa.
- I. *L'Europa, non più in là. E come italiano, facevate dei dettati, dei temi?*  
 G.S. Sì, dettati e temi.

I. *Poesie?*

G.S. Ah, beh, le poesie sì, sempre a memoria le poesie! Ogni sabato avevamo una poesia da imparare a memoria per il lunedì. Finché erano quelle corte, andavamo bene! Le altre...  
Le tabelline a memoria; adesso non le sanno mica.  
Nei mesi in cui si stava meglio, avevamo qualche 'interruzione delle lezioni' (l'intervallo) e andavamo un po' in cortile e giocavamo, allora, alla bandierina.

I. *Ah, la ricreazione, che ve la facevano fare un po' più lunga... quando era bel tempo*

G.S. Ma sì, certo, certo.  
Mi ricordo, ad esempio anche che, allora, c'era il Patronato scolastico ed ai bambini più bisognosi davano latte e cacao in bottigliette, ricordo che venivano fornite dalla Giglio e ne portavano sempre qualcuna in più e a quelli che erano più bravi, ogni tanto, a rotazione, ne davano qualcuna.

I. *Era uno stimolo ad essere anche bravi, e quindi qualche volta la prendevi anche tu?*

G.S. Beh, certo, raramente perché...

I. *Eri un po' monello? Ma no, non credo...*

G.S. No, non ero monello, ero un bambino vispo, sveglio.

I. *Sì appunto, quindi te lo prendevi per merito*

G.S. Ma sì, difatti quando andava mia madre dall'insegnante le diceva, 'potrebbe fare ma non fa...' sì, non ero molto predisposto per lo studio... Io nella mia vita, sono arrivato a fare l'IPSIA. Io non ho mai studiato in vita mia, io stavo attento in classe e me la sono sempre cavata. All'IPSIA, sempre rimandato, però me la son sempre cavata.

I. *Però l'hai finito. E hai fatto i tre anni dell'IPSIA e dopo sei entrato all'Enel come ci hai raccontato prima. E quindi tu, insomma, hai continuato gli studi*

G.S. Allora c'era l'avviamento professionale e le medie. Io ho fatto l'avviamento professionale. Erano due scuole diverse non era la media unificata. C'erano le medie e quelli che volevano andare in classe per prendere un lavoro facevano l'avviamento professionale. Dopo ho fatto l'IPSIA.

I. *Ma questo te l'ha consigliato l'insegnante?*

G.S. Credo proprio di sì, credo che, parlando, probabilmente sì, perché non avendo tanta voglia... [di studiare, ndr]. Le medie erano più per quelli che facevano altre scuole, tipo le magistrali...

- I. *Quindi tu pensi che i tuoi genitori siano stati consigliati dall'insegnante per farti continuare a studiare?*
- G.S. Sì, ma io sono stato contento di quello che ho fatto. Sì, probabilmente l'insegnante avrà detto dove ero più o meno portato.
- I. *E quindi ricordi qualcosa dei tuoi insegnanti?*
- G.S. Ho avuto una maestra che era abbastanza anziana, mi sembra che abbiam fatto la prima e la seconda, che è stata anche la maestra di quelli del '48, credo che a loro avesse fatto i cinque anni completi, e ha finito la prima e la seconda con noi. Dopo ho avuto una maestra più giovane, ma non giovanissima. Con la prima andavo meglio, con la seconda un po' meno, perché pretendeva poi tanto...! Quando io potevo fare, ma non facevo...
- I. *Ricordi qualcosa del sussidiario o del libro di lettura, dei tuoi quaderni? Parlavi dei quaderni con le aste, con le lettere. Del sussidiario, storia, mi dicevi, che avete fatto dalla Preistoria al Risorgimento...*
- G.S. Sì, era molto illustrato. La maestra ci spiegava..., ecco, un'altra cosa: ci faceva imparare sempre a memoria il Risorgimento, l'unità d'Italia, il 1861.. tutte le date, quelle altre me le son dimenticate... Mazzini... ci faceva imparare a memoria quelle date lì.
- I. *Le date sono terribili in storia! Chi non ha predisposizione mnemonica, in effetti fa fatica!*
- G.S. Perché dopo ci interrogava.
- I. *Quindi l'aspetto dell'imparare a memoria l'hai sentito un po' faticoso?*
- G.S. No, perché imparavo abbastanza presto a memoria,
- I. *Quindi ti dispiaceva un po' il dover imparare a memoria, però...*
- G.S. Perché era l'unica cosa che dovevo leggere e studiare, perché sennò non me le ricordavo! Le altre stavo attento e mi barcamenavo. Poi dopo andavo a casa da scuola, i compiti veloci, veloci.
- I. *Ecco, avevate molti compiti?*
- G.S. Adesso non mi ricordo a modo, però io li facevo velocemente. Sì l'unica cosa era quando dovevo studiare le poesie; quando erano lunghe dovevo leggere cinquanta volte per impararle a memoria e poi ripassavo anche il lunedì mattina prima di andare a scuola.
- I. *Avevate un doposcuola?*
- G.S. No, non esisteva proprio il doposcuola. La scuola finiva alle 12,30 ed ognuno si faceva i compiti a casa sua per proprio conto.

Allegati

- I. *E mi parlavi della ricreazione, quindi, nei periodi di bel tempo, andavate fuori e facevate dei bei giochi*
- G.S. Sì, giocavamo alla bandierina, poi ci divertivamo ... correvamo dietro alle bambine! Avevamo tutti il grembiolino, i maschi nero, le femmine bianco con il fiocco azzurro.  
Poi... cosa facevo ancora...? Poi c'erano le varie feste che facevamo: la Festa degli Alberi,
- I. *Sì, mi puoi raccontare?*
- G.S. La Festa del Risparmio. Poi che festa c'era?... [rimane qualche secondo a pensare -6"] c'era qualche altra festa, non ricordo...
- I. *E ti ricordi qualcosa di queste? Della Festa degli Alberi...*
- G.S. Beh, della Festa degli Alberi... qualche albero che c'è lì, l'abbiamo piantato noi
- I. *Nel giardino della scuola?*
- G.S. Sì, sì, adesso non so se ne hanno tolti. Allora, c'erano delle persone, qualche genitore veniva con la vanga poi noi lo piantavamo e vedevamo crescere l'albero.
- I. *Beh, sono cresciuti, poi...*
- G.S. Sì, perché allora di alberi non ce n'erano [nel giardino, ndr]. Li abbiamo piantati noi quegli alberi lì, perché c'era proprio la Festa degli Alberi!  
Mentre per la Festa del Risparmio, invece, veniva C. (della Banca) che ci portava a tutti il salvadanaio. Poi c'erano le feste di Natale con le recite e si andava a recitare in parrocchia, nel teatro parrocchiale.
- I. *Quindi sono queste le feste che ti ricordi. Facevate delle gite?*
- G.S. [4"] No, alle elementari, non credo, no (pensieroso).
- I. *Venivano proiettate delle pellicole a scuola? Cosa ricordi di aver visto?*
- G.S. Sì, qualcosa si proiettava ma cosa si proiettasse non me lo ricordo. A scuola c'era il proiettore e le maestre lo portavano di volta in volta nelle varie classi.
- I. *Quindi da quello che vedo io, la scuola ti piaceva*
- G.S. Sì, mi piaceva andare a scuola, mi trovavo bene, io non ho mai rifiutato di andare a scuola. Anzi, mi trovavo bene anche con tutti i compagni, gli amici. Mi ricordo anche che allora dovevano venire a scuola con noi i primi bambini meridionali, e allora la maestra ci aveva preparato psicologicamente. Ci avevano detto 'Vengono dei bambini dal tal posto...'. Mi ricordo che i primi sono stati i M. e venivano da Foggia.

- I. *Questi bambini, venivano qua con le famiglie? E abitavano proprio lì?*  
 G.S. Sì, con le famiglie, venivano ad abitare qua perché dopo facevano, non so, il lavoro nei campi. Però ci avevano preparato 'Ci saranno dei bambini nuovi che arriveranno'. Siamo stati i primi a fare integrare questi immigrati.
- I. *E ti chiedo, al termine di questa nostra breve intervista, se ci sono episodi o un episodio che ti è rimasto particolarmente impresso perché gradito, piacevole, o invece qualcosa che ti ha dato fastidio*  
 G.S. Mi ricordo anche che allora c'era un nostro compagno che era stato bocciato che aveva i pidocchi e la maestra non lo voleva in classe. Poi era arrivato il fratello maggiore, di una ventina d'anni, che aveva imposto alla maestra di tenerlo in classe, poiché ella non lo voleva. Poi gli avevano lavato, a casa, la testa con il petrolio e rasati i capelli. Poi cosa c'era...? [Cerca di ricordare].  
 Ricordo che abbiamo fatto in classe la vaccinazione contro il vaiolo, mentre un'altra volta ricordo che era venuto un camion grosso dove lì abbiamo fatto i raggi.
- I. *Sì, i raggi ai polmoni... lo facevano di profilassi. Invece ai denti non vi hanno mai fatto niente?*  
 G.S. No. Mi ricordo che a scuola ci hanno fatto la vaccinazione del vaiolo con una specie di graffettina. La vaccinazione del vaiolo la si faceva due volte. E mi ricordo che ci hanno fatto le lastre ai polmoni
- I. *E poi mi parlavi prima dell'eclissi...*  
 G.S. L'eclissi del '61.
- I. *Eh, andiamo un po' fuori dal nostro seminato, ma è un'esperienza molto bella e vorrei che tu me la raccontassi*  
 G.S. Si trattava di una eclissi totale, che tornerà, non so, tra trecento anni, e la maestra ci aveva preparato per tempo. Ci siamo dati da fare, ci siamo forniti di vetri oscurati, neri o quelli da saldatore o bottiglie, quello che c'era, perché sennò non riuscivano a vedere il sole e la mattina abbiamo aspettato che... siamo andati la mattina che era già un pochino... [oscurato] il sole, ma l'eclissi totale, poi si vedeva, siamo stati là tutta mattina. Ci hanno spiegato che i primi uomini quando vedevano l'eclissi si spaventavano, ci hanno raccomandato di non spaventarci perché era una cosa in cui passava la luna tra il sole e la terra e quindi oscurava... Allora si vedeva, nel momento, i raggi intorno alla cornice del sole, ed è venuto buio, è stato un attimo, sarà durato 10 secondi. Era venuto buio pesto, si sono accese tutte le luci, le galline cantavano, tutti i galli... mi ricordo, eravamo lì nel cortile da L. [che aveva la stalla vicino alla scuola, in centro al paese, ndr], le mucche

muggivano, un po' disorientati, i cani abbaiano... È stata una bella esperienza. Dopo ci hanno spiegato tutto quanto, però è stata bellissima quella cosa lì, perché non si vede mica sempre...

I. *Sono stati bravi anche gli insegnanti a spiegarvi, a prepararvi, l'avete vissuta in un certo modo... anche dal punto di vista delle informazioni che vi hanno dato.*

G.S. Sì, sì

I. *Bene G., se hai qualche altro ricordo, io sono qua...*

G.S. Si facevano anche le feste di Carnevale, si andava mascherati, c'erano solo i coriandoli. Non c'erano i mortaretti [sorride].

La scuola era fatta così, poi a casa la vita era tutta un'altra cosa, la vita degli anni '50 a casa, ma a scuola era così. Però si è imparato, perché proprio... [3"] ti hanno spiegato di tutto, proprio di tutto. Anche lo scrivere, la bella calligrafia, la brutta calligrafia...

I. *Quindi avevate anche il quaderno di bella e di brutta...*

G.S. Certo, ogni tanto mi ricordo la carta assorbente, le macchie... qualcuno che rovesciava il calamaio sui libri o sui quaderni. Ci chiamavano alla lavagna a scrivere, i problemi...

I. *E le interrogazioni? Le facevate o solo cose scritte?*

G.S. No, no, ci interrogavano. Io, che ero tra i più piccoli, dovevo sempre stare davanti, però non mi piaceva tanto, perché ero sempre 'sotto bersaglio'.

## Allegato 4. Intervista n. 4 ad A.M.

<i>Scheda intervistato</i>	
<i>Luogo e data di nascita</i>	Sant'Ilario d'Enza (RE), 01/07/1946
<i>Professione</i>	Pensionato
<i>Titolo di studio</i>	diploma di scuola media superiore di tipo tecnico
<i>Attività svolta in passato</i>	Insegnante di elettronica
<i>Luogo e data dell'intervista</i>	Abitazione di A.M., 09/12/2014

I. *Ti chiedo qualche cosa rispetto alla scuola, alla parte strutturale, cosa ti ricordi? (aule, bagni, piani)*

A.M. La scuola era abbastanza nuova, per i tempi di allora.

I. *Infatti, era stata edificata da poco.*

A.M. Sì, era stata edificata da poco. Scuola grande, con aule abbastanza grandi. Un seminterrato e due piani. Il seminterrato funzionava anche da aula. Non so se c'erano una o due aule giù.

I. *Direi una, perché poi c'era l'appartamento della bidella*

A.M. Poi c'era l'appartamento della bidella, esattamente.

I. *E poi agli altri due piani c'erano due aule...*

A.M. Due aule per ogni piano.

I. *Ti ricordi i bagni? C'erano bagni ad ogni piano*

A.M. A ogni piano, sicuro, però io ero al primo piano e non potrei giurarci che ce ne fossero anche al secondo.

I. *Quanto distava dalla tua abitazione e come la raggiungevi?*

A.M. Dalla mia abitazione distava 500 metri, a piedi.

I. *Ricordi degli arredi presenti nell'aula? Come era strutturato l'arredamento, i banchi, la cattedra...*

A.M. I banchi su tre file. I banchi erano doppi, c'erano due persone per banco. Nella fila centrale c'erano le femmine e nelle due laterali c'erano i maschi. Forse, in fondo, perché le femmine non erano tante, c'erano altri maschi. La cattedra era di fronte, con una cartina geografica alle spalle della maestra, ad altezza normale. C'era la lavagna sui piedistalli, amovibile, dove mettevano in castigo i monelli.

I. *C'erano quadri murali, a parte la cartina alle spalle della maestra?*

A.M. Alle pareti c'era poco.

Allegati

I. *Avevate una bibliotechina in classe?*

A.M. No, non c'era in classe una biblioteca, c'erano degli armadi con dentro delle cose che gestiva solo la maestra, a noi non era permesso.

I. *Quanto durava l'anno scolastico? (inizio, fine, divisione trimestri, quadrimestri, giorni settimana...)*

A.M. L'anno scolastico iniziava ad ottobre e finiva a giugno ed era diviso in trimestri.

I. *Voi andavate a scuola solo la mattina?*

A.M. Solo la mattina.

I. *Classe mista?*

A.M. Sì.

I. *Avevate un doposcuola?*

A.M. No, nessun doposcuola.

I. *Come compiti, ne avevate tanti?*

A.M. Abbastanza... io ricordo tante cartine geografiche, tanti diseghini. Ci facevano riprodurre tante cartine. Abbiamo studiato molto la geografia, la storia. Molto meno compiti di matematica, temi sì.

I. *Come era scandita la vostra giornata a scuola?*

A.M. Entrava la maestra e si cominciava subito a lavorare.

I. *Si parlava solo italiano o anche il dialetto?*

A.M. Si parlava italiano, sì. *La maestra V. parlava solo italiano.*

I. *Anche voi?*

A.M. Tra noi sì, parlavamo in dialetto, più il dialetto che l'italiano.

I. *Ma anche in classe quindi?*

A.M. No, in classe parlavamo in italiano, anche perché c'era il C... [la famiglia C. di C., ndr] che raccontava tante bugie... raccontava dei fratelli in America, perché aveva tanti fratelli, e ne aveva uno o due in America. Allora ci raccontava che là le macchine si guidavano solo con un bottone. Delle stupidaggini... Dopo, quando ho cominciato a capire un po' di più, mi son ricordato di tutte le stupidaggini che lui ci aveva raccontato, ma forse gliele raccontavano anche a lui, magari i suoi fratelli per prenderlo in giro. Erano 8 o 9 fratelli, e lui era il penultimo. Quindi può anche darsi che gliele raccontassero e lui poi le veniva a raccontare a noi per farci un po' di invidia.

I. *Cosa ricordi del suo sussidiario o dei quaderni?*

A.M. Non ricordo nulla dei libri di scuola.

I. *Venivano proiettate delle pellicole a scuola?*

A.M. No.

I. *La maestra era ancora di stampo tradizionale...*

A.M. Sai, erano cinque anni che era finita la guerra...Le innovazioni ancora non c'erano. Infatti per noi è stato un avvenimento quando siamo andati a vedere l'annessione di Trieste all'Italia. Sapendo di questo avvenimento, che è stata una delle prime dirette televisive, se non la prima, l'unico probabilmente che aveva il televisore era C. e quindi ci avevano invitato a casa loro per farci vedere questo evento. Questa è stata una bella esperienza. Il televisore aveva uno schermo piccolo... riuscire a vedere in diretta nella televisione quello che succedeva a tanti chilometri era stata un'esperienza nuova; anche perché un'altra televisione dopo l'ho vista dai M., ma non nelle case di tutti. I C. avevano comprato la televisione appena uscita, mentre i M. qualche anno dopo... Io comunque mi ricordo che andavo sempre a vederla dai M., la televisione. Io giocavo con L., ero suo amico, avevo insegnato ad andare in bici alla R.

I. *Venivano celebrate ricorrenze o organizzate feste?*

A.M. C'erano delle ricorrenze... per la Festa dell'Albero con tutta la scuola si andava a deporre un albero nel giardino.

I. *Tutta la scuola?*

A.M. Sì, tutta la scuola. Per carnevale si faceva la recita, per Natale si faceva qualcosa però di preciso non ricordo. Però le feste si sentivano di più, perché allora c'era talmente poco.

I. *Era prevista la ricreazione?*

A.M. Sì, sì. Mi ricordo che arrivava, da Reggio Emilia, dalla Giglio, il latte e cacao.

I. *Come arrivava da Reggio? Per tutti?*

A.M. Secondo me lo pagavamo, però mi ricordo che c'era questo latte e cacao, mentre la merenda si portava da casa. [3"] Non ricordo se lo pagavamo o se ce lo davano a tutti per... per qualche motivo... non so.

I. *C'era il Patronato allora*

A.M. Sì, comunque ci davano il latte e cacao e questo me lo ricordo perché era buono. A casa non c'era e per noi era una novità. Comunque, nell'intervallo, la merenda si faceva.

I. *E anche come giochi, vi faceva fare qualcosa la maestra?*

A.M. La maestra come giochi non organizzava niente.

Allegati

I. *Però vi lasciava giocare?*

A.M. Ci lasciava giocare tra di noi però sempre maschi con maschi e femmine con femmine. Non c'era promiscuità. Probabilmente non ci lasciava liberi perché, essendo una scuola mista, aveva anche un po' di responsabilità, che non ci facessimo male

I. *A te piaceva andare a scuola?*

A.M. Sì, sì.

I. *Ma ti piaceva per lo studio delle materie o anche per il rapporto con i compagni?*

A.M. Mi piaceva per tutto, anche per il rapporto con i compagni, perché siamo diventati proprio amici con la scuola; con quelli che dopo hanno continuato è rimasta l'amicizia.

I. *Hai continuato gli studi?*

A.M. Sì ho continuato gli studi fino al diploma. Ho frequentato anche un anno di Università a Modena nella facoltà di Fisica, però ho smesso quasi subito perché dopo poco mi sono sposato. Anche perché tornava scomodo viaggiare per Modena. E poi pensavo di poter saltare i primi esami perché per me erano molto facili, perché si faceva elettronica, però all'università partiva da zero; per me invece, essendo diplomato in elettronica, quello che dicevano era troppo facile, a differenza di chi veniva dal Liceo che non aveva esperienza. C'erano alcune materie che per me erano molto semplici, quindi mi sembrava anche sciocco andare avanti e indietro, che era un sacrificio, per andare a fare delle materie che già conoscevo e che non avrei avuto problemi nell'affrontare l'esame. In effetti si partiva dalle basi che per me erano materia di prima e seconda (superiore). Però dopo al primo esame di matematica quelli del Liceo andavano via sparati, per noi invece... [era più difficile]. Perché noi facevamo trigonometria, facevamo matematica digitale, facevamo un altro tipo di matematica. Lì invece facevano matematica analitica e la facevano già ad un livello che io non conoscevo. Quindi bisognava proprio frequentare e ho trovato proprio lo scoglio lì. Quindi, la difficoltà e il fatto che poi mi sia sposato...

I. *Secondo te, l'aver continuato a studiare, pensi che anche l'insegnante abbia contribuito a consigliare?*

A.M. No, credo sia stata una scelta autonoma della mia famiglia, forse qualche consiglio l'avrà dato anche la maestra, ma io non lo ricordo.

I. *C'è un episodio particolarmente gradito o critico, che tu ricordi, dei tuoi anni alla scuola elementare?*

A.M. Per me è stato un periodo piacevole. L'insegnante era severa, però nel complesso quando arrivavi al mattino si giocava in cortile, l'incontro con gli amici, andavamo a prendere i sughetti, quelle cosine lì, che c'era una che li vendeva di fronte alla scuola. C'era la N. e poi c'era un'altra signora che era proprio lì, di fronte alla scuola, che si andava giù due gradini... dal Voltone, che vendeva quei sughini, le liquirizie, le caramelline... ricordo appunto che, quando arrivavi (a scuola), avevi anche la mira di andare a prendere anche quelle cosine lì.

I. *Ricordo un evento drammatico...*

A.M. La morte del padre di un nostro compagno di scuola. Credo di ricordare che il bambino che veniva a scuola con noi si chiamasse F.C. In tre erano stati travolti da un treno mentre facevano dei lavori ferroviari sui binari. Il padre non era dipendente delle ferrovie ma lavorava per un società che faceva lavori sui binari. La morte di quest'uomo aveva lasciato la famiglia in situazione molto misere, oltre a F., aveva un figlio più piccolo. Quindi la scuola si era presa carico di fare varie iniziative, ricordo che c'era venuta tanta gente, probabilmente anche colleghi della ferrovia, per cercare di aiutare questa famiglia. È stato un episodio che ha fatto molto rumore e ci ha scosso parecchio.

Allegati

*Allegato 5. Intervista n. 5 a M.F.*

<i>Scheda intervistato</i>	
<i>Luogo e data di nascita</i>	Villa Cadè, frazione di Reggio Emilia, 01/02/1949
<i>Professione</i>	Pensionato
<i>Titolo di studio</i>	Diploma di Ragioniere
<i>Attività svolta in passato</i>	Impiegato di banca
<i>Luogo e data dell'intervista</i>	Abitazione di M.F., 11/12/2014

I. *Vuoi raccontarmi i tuoi ricordi sulla scuola elementare di Cadè, che tu hai frequentato; dal punto di vista della struttura, quindi, come te la ricordi?*

M.F. Ricordo bene, come struttura è ancora grosso modo presente. Le aule erano belle luminose con ampie finestre, sul lato verso est e anche verso ovest, alte, bagni in ogni corridoio; la scuola era su due piani ed uno seminterrato. Era bella grande e ci stavano tutte e cinque le classi, in genere; non c'erano doppie classi. I bambini non erano tantissimi, anche in ogni singola classe non erano tantissimi i bambini, non c'erano obblighi di numero minimo o massimo. La scuola aveva l'accesso con una bella scalinata esterna, ampia, dove a volte si facevano le prove di canto nelle belle stagioni, ma anche i giochi si facevano all'esterno, vista l'area verde della scuola molto grande e bella, si prestava.

I. *Eri molto distante dalla scuola, come la raggiungevi?*

M.F. No, no, assolutamente, a piedi! Penso accompagnato dai genitori, dalla mamma. Il traffico, chiaramente, non era quello di questi ultimi anni, però era pur sempre la Via Emilia, che doveva essere attraversata. Non c'erano, allora, né semafori, né vigili e nemmeno le strisce pedonali! Però, qualcuno accompagnava o magari qualche genitore, che poteva aver tempo, aveva due o tre bambini, attraversava la strada e poi eravamo già lì.

I. *Ti ricordi qualcosa degli arredi che erano presenti in aula, se c'era qualcosa alle pareti, come quadri murali, carte geografiche?*

M.F. Ricordo bene, c'erano delle carte geografiche dell'Italia, forse anche dell'Europa, ma soprattutto dell'Italia ricordo. C'era la lavagna, la scrivania dell'insegnante, tanti piccoli banchi abbastanza belli ritengo, per il periodo, comodi, pratici... con lo spazio per il calamaio, il ripiano sotto per la cartella. Erano banchi singoli, disposti su tre file... più o meno 4 persone per fila (noi non eravamo in tanti).

- I. *La cattedra ricordi se era sopraelevata?*  
M.F. La cattedra forse era appena sopraelevata, ma non ricordo bene.
- I. *Quindi mi dicevi appunto di queste carte geografiche...*  
M.F. Sì, ci si scherzava, all'intervallo, guardando i nomi... C'era un bambino che si chiamava B. e quando si passava vicino alla cartina ed eravamo liberi di poterlo fare, si andava ad indicare il Monte Barigazzo, che deve essere vicino a Bologna, e si rideva di questo o di altre piccole cose, oppure sul significato di 'Potenza', capoluogo della Basilicata, indicato nella carta... e si esclamava 'o potenza, o potente': questi giochi così... chiaramente eravamo bambini... ci si divertiva così, anche.  
Poi c'era anche un armadio, adesso non ricordo bene..., che conteneva alcune cose che servivano per la didattica; era della maestra, non era utilizzato da noi bambini, noi avevamo la nostra cartella con le nostre cose.
- I. *Ti ricordi quanto durava l'anno scolastico e come era suddiviso?*  
M.F. Io credo fossero trimestri; la scuola partiva dal 1° di ottobre e finiva verso la metà di giugno.
- I. *L'orario scolastico era antimeridiano e/o pomeridiano?*  
M.F. No, assolutamente antimeridiano, esclusivamente mattina, tutti i giorni escluso la domenica.
- I. *In classe, ricordi quanti eravate? Maschi? Femmine?*  
M.F. Eravamo in 13 o 14. Circa metà femmine e metà maschi, abbastanza bilanciati.
- I. *Ricordi come era scandita la vostra giornata a scuola? Quali materie si studiavano prevalentemente, quelle che ti erano più gradite?*  
M.F. Si facevano le materie tradizionali: italiano, aritmetica, storia, geografia, forse c'era un'educazione..., non so se chiamarla civica, forse aveva un altro nome, ed erano queste, grosso modo. Credo che ci fosse disegno, si poteva disegnare qualche volta, però rientrava, credo, in un'altra materia, non credo che fosse espressamente la denominazione di una materia, il disegno, proprio con la parola 'disegno'. Ricordo i dettati, i temi... si scriveva tanto, tanto, sì, si scriveva...
- I. *Ma aritmetica, più sui calcoli o sui problemi?*  
M.F. Sui calcoli, mi ricordo che quando ero più piccolo facevo solo dei calcoli, le tabelline, la calligrafia bella e a modo sia nello scrivere l'italiano sia per i numeri, come desiderava la maestra.

Allegati

- I. *Voi parlavate italiano o anche un po' dialetto in classe?*  
M.F. Io ricordo solo italiano, assolutamente, in classe, ma anche tra di noi.
- I. *Ricordi qualcosa del sussidiario o del libro di lettura?*  
M.F. Questo non lo ricordo tanto... illustrazioni ce n'erano...
- I. *E dei quaderni?*  
M.F. Questo in modo particolare proprio non ricordo...
- I. *Avevate il quaderno di bella e quello di brutta?*  
M.F. Sì, sì, c'era grossomodo una cosa del genere, però non ricordo proprio, in questo caso...
- I. *Avevate compiti da fare a casa?*  
M.F. Sì, sì, alcuni compiti c'erano da fare, sempre c'erano, più o meno, non è che fossero tanti. Non ricordo fossero particolarmente pesanti.
- I. *C'era anche un doposcuola?*  
M.F. No, direi di no, ai miei tempi, no. Può darsi che successivamente ci sia stato, ma ai miei tempi proprio non c'era.
- I. *Venivano proiettate delle pellicole a scuola?*  
M.F. Direi di no, non mi pare, però non ricordo espressamente..., forse non c'erano gli strumenti.
- I. *Ricordi qualcosa sulle ricorrenze che venivano celebrate o feste?*  
M.F. Si parlava del Natale, ma non grosse feste, comunque, non mi pare di ricordare. Non come successivamente ho visto con i figli, tipo altre cose, molto più grosse, preparate... Qua magari ci poteva essere qualche canto, si imparava qualche canto per Natale.
- I. *La vostra insegnante era molto focalizzata sulle materie?*  
M.F. Sulle materie, sì, io penso di sì.
- I. *La ricreazione, voi la facevate?*  
M.F. Sì, sì, si faceva la ricreazione.
- I. *E vi lasciava un pochino di tempo? E quali giochi facevate?*  
M.F. Un pochino di tempo c'era sicuramente. Si parlava, si correva, si usciva anche. Quando c'era bel tempo ci portavano in cortile, ci si rincorreva, qualche litigio... ogni tanto ci scappava... Perché c'eravamo poi tutti fuori, tutte le classi, quindi, qualche volta, tra i maschi, eh! capitava qualche spinta, sicuramente.

- I. *Ma quale era il tuo gioco preferito?*  
 M.F. Ma, direi che c'era qualche palla probabilmente, adesso non ricordo tanto... il pallone proprio, no, ma qualche palla qui e là... adesso però questo mi sfugge un po'
- I. *Hai qualche ricordo dell'insegnante? Ci hai raccontato di averne avute due*  
 M.F. Ho avuto due maestre. La prima credo nei primi due anni. Una signorina, non giovanissima, dalla parlata toscana, però abitava in città, qui a Reggio, abbastanza severa, incuteva timore, forse anche i primi anni... Invece l'insegnante successiva, un po' più giovane, una signora, che abitava in città anche lei, però era un pochino più bonaria, meno aspra della prima, forse perché era più giovane, un altro tipo, magari una generazione un po' diversa dalla prima. Io ricordo perfettamente, ho avuto modo di vederle anche qualche anno dopo, di andarle a trovare, così per ricordo, mi è rimasto assolutamente un bel ricordo.
- I. *Questo è importante, nel senso che hai vissuto anche bene la scuola perché probabilmente le insegnanti ti hanno fatto vivere bene questa esperienza.  
 La maestra, quindi, dialogava con voi? Tu ricordi che ci fosse un certo tipo di dialogo?*  
 M.F. Sì, penso di sì, anche perché magari eravamo bambini un pochino timidi, allora, era tutto campagna assoluta, e magari qualcuno anche di più, qualcuno era timoroso, chiuso e la maestra riusciva grossomodo a spiegare le cose, anche a cercare di fare uscire... coinvolgevano anche i ragazzi, anche io ero così, qualcuno pure di più, dei dintorni, perché non erano abituati a stare insieme tutti i bambini, erano solo i caratteri così, nessun problema, ci siamo sempre trovati anche gli anni successivi.
- I. *Finita la giornata scolastica, lavoravi?*  
 M.F. No, non lavoravo. Facevo i compiti e poi andavo a giocare.
- I. *Desumo che a te piacesse andare a scuola*  
 M.F. Sì, abbastanza... per la compagnia, per l'apprendimento grossomodo anche se potesse essere impegnativo perché bisognava sempre studiare o seguire le lezioni, però anche lo stare insieme agli altri era sempre un modo di crescere, ci si trovava bene, nell'ambito della possibilità che c'era di libertà allora. Però ce n'era, prima e dopo la scuola ci si trovava... Nel paese ci si conosceva bene tutti.
- I. *E c'era la possibilità anche dopo la scuola di trovarsi, di vedersi*  
 M.F. Sì, sì, di incontrarsi, la domenica...

Allegati

I. *Hai continuato gli studi? Fino a quale grado?*

M.F. Ho fatto solo il diploma di 2° grado superiore: diploma di ragioneria.

I. *In questa scelta di continuare gli studi, pensi che possa avere contribuito anche la tua insegnante delle elementari nei suggerimenti ai tuoi genitori?*

M.F. Sì, indubbiamente ha contribuito, anche perché io ho dovuto fare l'esame di ammissione alla scuola media, quella che era prima della scuola media unica, unificata anzi, che dava il diritto di poter accedere a tutte le scuole superiori. Se no l'alternativa sarebbe stata di andare ad affrontare l'avviamento commerciale o l'avviamento professionale, che dava diritto ad entrare in scuole professionali e basta. Allora credo fosse l'ultimo anno in cui c'era questo tipo di esame, che ho fatto in città, seguendo anche delle lezioni successivamente all'esame di quinta, presso una maestra, che hanno trovato i miei genitori, tramite magari anche l'insegnante, in città, per apprendere un po' di più. Adesso non ricordo neanche più in cosa consistesse questo esame, forse era un po' più semplice di quello dell'esame di quinta, comunque era sempre un altro esame. Noi della nostra età ce lo ricordiamo ancora.

I. *E tu pensi che, avendo affrontato questo tipo di esame senz'altro la maestra avrà consigliato...*

M.F. Avrà parlato con i genitori, con mia mamma soprattutto, per far sì che lo si facesse. In effetti ne è valsa la pena!

I. *C'erano incontri tra insegnanti e genitori?*

M.F. Non ricordo particolarmente, ritengo non come adesso con frequenze prestabilite. Forse solo per la consegna delle pagelle e poco altro o se venivano convocati i genitori se qualcuno si era comportato... o avesse mostrato dei problemi in quel periodo. No, non c'era continuità. Anche se la maestra era sempre cordiale quando si andava a trovarla in città, con la mamma, perché da solo non potevo andare

I. *Ricordi qualche episodio particolarmente gradito, che ti ha fatto piacere vivere, oppure se c'è stato invece qualcosa che ti ha dato fastidio, qualche criticità che hai riscontrato nella tua vita scolastica a Cadè?*

M.F. Criticità no, non ne ricordo, forse l'ho cancellato, se è capitato, potrebbe essere, visto che son passati tanti anni. Una cosa gradevole, che tuttora conservo, è stato un piccolo libricino, di 8 pagine sarà..., per bambini, colorato, (me lo mostra) la storia si chiama *Pippotto il maialino* della Fratelli Fabbri Editore, edito nel 1954, 'Biblioteca dei Fanciulli' la collana, con la dedica di una mia maestra di prima, di

seconda elementare visto che è del '56 questa dedica... 'Al caro scolaro, offre la tua maestra, perché si possa divertire con la lettura'. E ce l'ho ancora e l'ho conservato in questi 60 anni quasi e lo conservo finché posso. Mi ha fatto piacere, al di là del piacere, ancora ricordo i momenti di allora. Dopotutto, leggere mi piace ancora, quindi mi piaceva già un pochino allora...

## Allegato 6. Intervista n. 6 a B.B.

<i>Scheda intervistato</i>	
<i>Luogo e data di nascita</i>	Reggio Emilia, 12/04/1941. Io sono nato in ospedale perché mia madre aveva sempre delle gravidanze difficili. Ma i cugini, anche dopo, sono tutti nati a casa, a Cadè, con la levatrice.
<i>Professione</i>	Pensionato
<i>Titolo di studio</i>	Laureato in Pedagogia
<i>Attività svolta in passato</i>	Sono diventato maestro, ho preso il diploma magistrale, poi mi sono laureato a Bologna in Pedagogia; per cinque anni ho insegnato alle scuole elementari dall'anno scolastico 1962/63, poi sono passato alle medie e sono rimasto sempre alle medie fino all'anno scolastico 2000/2001
<i>Luogo e data dell'intervista</i>	Abitazione di B.B., 15/12/2014

I. *Com'era la scuola? Come la ricorda?*

B.B. Non ho frequentato la prima e la quinta a Villa Cadè perché la scuola non era ancora costruita mentre io facevo la prima, mentre invece era pronta quando facevo la seconda. Però poi siam dovuti tornare... una classe intera... siamo dovuti tornare in quinta a Gaida (Villa Gaida, frazione di Reggio Emilia limitrofa a Villa Cadè, ndr) perché non c'erano abbastanza aule (in quella di Cadè) e quindi diventava abbastanza lunga la strada da fare; peraltro mi ricordo che *andavamo da soli*, cosa impensabile oggi, perché oggi c'è un traffico spaventoso; soltanto d'inverno, qualche volta, quanto c'era una tempesta di neve mi veniva a prendere o il papà o uno zio... che mi metteva a volte *il tabarro*, mi ricordo, quando ero in prima, per riportarmi a casa da Gaida, c'erano circa 2 km. La scuola di Cadè, quindi, l'ho frequentata in seconda, terza e quarta.

I. *Ricorda un pochino le aule com'erano?*

B.B. Le aule erano abbastanza grandi e luminose perché erano di recente costruzione, c'erano molte finestre, il riscaldamento non lo ricordo, ma probabilmente erano stufe, non riscaldamento a termosifoni. L'aula era abbastanza grande. I banchi erano disposti in modo tradizionale, in file; non erano più, credo, a Cadè, i banchi doppi, i tipici banchi doppi di legno; erano banchi singoli, credo... con seggiolino autonomo. C'era la cattedra. La disposizione era quella tradizionale, non eravamo in cerchio come ho visto più tardi in certe scuole elementari. Eravamo in file. La maestra sedeva abbastanza spesso [in cattedra], ma non sempre, perché spesso si sedeva vicino a noi oppure in piedi, non stava in cattedra spesso.

- I. *Era sopraelevata la cattedra?*  
 B.B. Era sopraelevata con la famosa predella. Gli arredi non erano molti, c'era senz'altro un armadio, ma non per noi credo, per la maestra, per i quaderni di bella.
- I. *Alle pareti ricorda qualcosa?*  
 B.B. Alle pareti ricordo delle carte geografiche, poche. Non c'erano particolari attrezzature didattiche che ho visto dopo, naturalmente.
- I. *Quindi il banco col calamaio?*  
 B.B. Il banco con il calamaio: c'era la possibilità di chiudere i calamai, c'era la possibilità di spostare una linguetta per cui si chiudeva, perché il primo anno, ricordo ancora, c'erano i vasetti di vetro, era spaventoso. Gli arredi erano abbastanza moderni.
- I. *Gli arredi abbastanza moderni...*  
 B.B. Abbastanza, sì.
- I. *Ricorda quanto durava l'anno scolastico?*  
 L'anno scolastico era quello tradizionale, cominciava l'inizio di ottobre allora, non in settembre come fanno adesso, e si finiva ai primi di giugno.  
 Noi avevamo, a Villa Cadè, soltanto l'orario del mattino; non hanno mai pensato, per esempio, anche quando frequentammo la quinta e dovemmo andare a Gaida, di fare un turno pomeridiano. Ci hanno mandato là, cosa che forse non abbiamo fatto tanto volentieri perché ci eravamo abituati ad essere vicini a casa.
- I. *In classe eravate misti?*  
 B.B. Eravamo una classe mista, non ricordo esattamente il numero, certo non meno di venti, forse anche qualcuno in più, a volte.
- I. *Ricorda come era scandita la vostra giornata a scuola? Come iniziava? Se c'era un rituale, una presentazione, un saluto?*  
 B.B. Le preghiere si facevano senz'altro... le campane non esistevano allora, c'era un orario stabilito dalla maestra che arrivava da Reggio. Arrivava con quei pullman allora di linea, non con gli autobus che ci sono adesso.
- I. *Praticamente quella che chiamavamo "la corriera"*  
 B.B. La corriera, sì; si fermava dove c'erano le botteghe: c'era la farmacia e la bottega di I., dell'I.C., che adesso hanno, credo, cambiato, non sono più lì.

I. *Ricorda le materie che studiavate? Erano seguite tutte dalla stessa maestra?*

B.B. Sì, non c'erano allora differenze, ogni classe aveva la sua maestra; evidentemente, non c'erano i moduli come ci sono stati dopo. La maestra faceva tutte le materie. Curavano molto le due materie fondamentali, cioè italiano e matematica, ma nel senso di imparare a fare bene le divisioni, i problemi; si faceva qualche cosa di storia, geografia, scienze, ma non particolarmente intenso, c'erano le sezioni nel sussidiario. Avevamo il libro di lettura che non era particolarmente illustrato, c'erano più disegni... qualche disegno, non c'erano fotografie.

I. *La maestra dialogava con voi? Vi coinvolgeva?*

B.B. Sì, io ricordo questa maestra, l'ebbi due anni senz'altro, forse tre, seconda, terza e quarta, ed era una buona signora. Ne ho un buon ricordo... non si arrabbiava mai, perché non c'era molto bisogno di arrabbiarsi. Non tutti avevano lo stesso rendimento, evidentemente, però c'era una certa disciplina in classe, non c'erano problemi gravi di comportamento. Ricordo un'atmosfera abbastanza serena, distesa.

I. *In classe parlavate solo italiano o anche il dialetto?*

B.B. In classe si parlava italiano, perché allora il dialetto era penalizzato, per tanti anni lo fu. Dopo è stato recuperato il valore del dialetto. Io stesso come insegnante a volte facevo il confronto e dicevo una frase in dialetto, ma, no, no..., allora si doveva parlare italiano.

I. *Cosa ricorda del sussidiario, del libro di lettura o dei quaderni?*

B.B. Come dicevo all'inizio, non erano particolarmente alti, non erano particolarmente voluminosi. Il libro di lettura conteneva quasi esclusivamente brani in prosa; qualche poesia c'era, però, che imparavamo a memoria. Mi ricordo che arrivò un po' in ritardo un libro di lettura e noi avevamo già fatto la poesia *Piemonte*, l'inizio, la poesia di Carducci, ricordo questo particolare. Ce l'aveva dettato la maestra e l'avevamo studiato a memoria. Mi ricordo ancora un compagno che disse alla maestra: 'Signora, nella prima pagina del libro di lettura c'è proprio la poesia *Piemonte*!', l'inizio soltanto, evidentemente, perché è una poesia molto complessa..., perché era arrivato un po' in ritardo, doveva essere la quarta (classe), eravamo in quarta. Erano libri che oggi sarebbero considerati poverissimi. Quaderni non ne avevamo molti. Penso che in classe avevamo i quaderni di bella che rimanevano in classe.

I. *Certo, dove facevate i compiti che sarebbero stati valutati...*

B.B. Non esistevano i fogli protocollo.

- I. *Avevate il quaderno di bella e il quaderno di brutta, dei compiti... Avevate la possibilità di assistere a proiezioni a scuola?*
- B.B. *Assolutamente no!* Ma neanche delle filmine, delle diapositive, c'era una certa povertà di mezzi didattici.
- I. *Avevate molti compiti da fare a casa?*
- B.B. Ma non direi, io non mi ricordo di essere stato oberato da compiti.
- I. *Ha frequentato o c'era attività di doposcuola?*
- B.B. No.
- I. *Durante la ricreazione vi lasciava un po' liberi la maestra?*
- B.B. Della ricreazione ricordo poco, non credo che fosse più lunga di tanto, so che in certe scuole si fanno anche di 20 minuti, 25. Io non mi ricordo che fosse particolarmente lunga. Si andava forse fuori (in cortile) in primavera. Non facevamo giochi organizzati, eravamo liberi di fare alcuni giochi tra di noi.
- I. *Se si ricorda, può definirci la sua insegnante? Ci ha già parlato di lei, di questa signora pacata, gentile...*
- B.B. Sì, era una signora di cui ho un buon ricordo, anche se fisicamente, paradossalmente, mi ricordo molto meglio di quelle due di Gaida, di quella di prima e di quella di quinta. Questa qui era una signora pacata, non alzava mai la voce. Adesso, a posteriori, posso dire che didatticamente funzionava bene. Teneva bene la disciplina, anche perché, ripeto, non c'erano casi particolari di ragazzi vivaci o tantomeno maleducati.
- I. *Erano previsti incontri tra l'insegnante e i genitori?*
- Secondo me non c'erano allora incontri regolari, *assolutamente no*; erano soltanto occasionali. Piccoli colloqui probabilmente quando c'era un genitore che portava il bambino, ma assolutamente non programmati.
- C'era una cosa strana che succedeva qualche volta ed è successa anche con la mia classe. C'era una capogruppo, si chiamavano così, quella cioè che aveva la responsabilità del plesso scolastico, si chiamava C., questo lo ricordo; era una signorina di quelle di una volta, sorella credo di una stessa maestra – erano due signorine, ed abitavano nello stesso palazzo dove c'era il Provveditorato – energica ... [come] tutti quelli di una volta, e superava la burocrazia, lei, in questo senso: quando mancava improvvisamente una maestra che non veniva, lei andava a chiamare la figlia della levatrice che aveva studiato da maestra, era maestra, doveva fare (il tirocinio)... Mi ricordo una volta che disse: '...è vero che viene volentieri perché

deve fare il tirocinio...’, ed io ricordo una volta che venne (la figlia della levatrice), quindi *era una cosa assolutamente illegale per quei tempi*. A noi è successo, una volta o due, penso che lo facesse qualche volta anche per altre classi. Quando cioè capitava una assenza non programmata, perché lei aveva il compito di prendere in mano la situazione, non poteva lasciare una classe scoperta. Cose che non si farebbero adesso, naturalmente!

I. *Finita la giornata scolastica, lavorava?*

B.B. No, io non ero adatto, assolutamente, ero magro. Non ero assolutamente adatto per esempio al lavoro dei campi, quindi era stabilito che io dovevo continuare a studiare. A scuola ero bravino, allora si decise che avrei continuato. Ed ero il solo dei cugini di una grossa famiglia, perché siamo stati in 14 o 15 in un certo tempo, avevo due cugine più grandi di me di cinque, sei anni e dei cugini più grandi di me anche di 15 anni e nessuno aveva continuato gli studi, solo scuola elementare.

I. *Ci ha già parlato di essersi laureato a Bologna in Pedagogia, per cui, la risposta alla domanda se ha continuato gli studi è senz’altro sì*

B.B. Sì, ho fatto le medie a Reggio Emilia, i primi mesi ho viaggiato in corriera, perché non mi ero ancora trasferito. Poi con i miei genitori ci siamo separati dalla famiglia, diciamo, patriarcale, poli... [polinucleare, ndr] e siamo venuti a Reggio, anche spinti dal fatto che io ormai avevo cominciato a frequentare a Reggio e quindi venivo facilitato in questo modo

I. *A suo parere è stato aiutato/consigliato dalla maestra? I suoi genitori sono stati aiutati, secondo Lei, anche nella scelta se continuare o meno gli studi?*

B.B. Sì, soprattutto la maestra di quinta, che aveva fiducia in me, mi stimava, ha sempre pensato che dovevo continuare gli studi, quindi deve averlo detto anche ai miei. Io ero anche abbastanza contento di farlo, se non altro non mi sono mai rifiutato di continuare, non ho mai detto che non volevo. Ed era stabilito che io lo facessi.

I. *A Lei piaceva andare a scuola?*

B.B. Sì, mi piaceva, sì.  
Anche se il passaggio dalla scuola elementare alla scuola media è stato un po’ duremento perché io non ero all’altezza di certi ragazzi di Reggio. Ero un dialettologo e continuavo ad essere dialettologo per il 90% della mia vita. Dopo, poi, è andata meglio e me la sono cavata abbastanza bene...

- I. *Ha avuto un po' di sofferenza, da questo punto di vista...*
- B.B. Sì, sì, ero dialettologo e a volte ancora non dominavo completamente una frase in italiano e tendevo a tradurla dal dialetto, tipo appunto non usare 'sto facendo la tal cosa...', il gerundio, ma 'sono dietro a...' oppure espressioni che in italiano non possono sussistere come 'mi sono dormito' invece di 'addormentato', *ricordo di averlo usato, proprio!*  
Un'altra volta in quinta, *già era tardi, eh!*, lo dico un po' vergognosamente, avevo usato l'aggettivo 'candido' riferito all'erbetta perché per me candido voleva dire qualche cosa di morbido. Dei miei compagni che abitavano a Cadè qualcuno ha riso, perché loro non l'avrebbero usato, quindi c'era una certa povertà lessicale, insomma, che mi lasciavo. Conoscevo l'aggettivo 'candido', ma non sapevo che voleva dire 'bianco'.
- I. *Dopo gli episodi che ci ha già narrato, ne ha altri che Le sono risultati particolarmente graditi, i sentimenti che ha provato? Le considerazioni?*
- B.B. Graditi, insomma, andava bene così... non ero particolarmente...  
Sgradito: c'era quello della supplente. Una supplente con cui non ho legato, non so perché, forse avevo poca stima. Poveretta, lei veniva in bicicletta, forse anche da lontano; c'è stata per un certo periodo, mettiamo circa due settimane. Fatto sta che una mattina mentre lei arrivava dall'altra parte del canale dissi qualcosa contro di lei. I compagni glielo riferirono. Lei non mi sgridò, però lasciò uno scritto per la maestra in cui c'era l'elenco di coloro che non era stati particolarmente (bravi)... e c'ero anch'io...! La maestra fu stupitissima nel vedere il mio nome, perché avevo una fama di buon ragazzo.
- I. *Mi parlava invece di una bellissima sorpresa, l'atlante che Le regalavano...*
- B.B. Sì, non è che io avessi la consapevolezza di essere il più bravo della classe, anzi mi ricordo che pensavo che certe mie compagne erano molto più brave di me quando scrivevano i temi; scrivevano moltissimo.  
Però, una volta è successo che mi consegnarono un atlante, non un atlante come quelli di oggi naturalmente, in cui c'erano tutte le regioni italiane, con i disegni dei monumenti principali per ogni capoluogo di provincia. Ed io andai a casa (sorride) urlando che ero il più bravo della classe e avevo questo atlante appunto! Un mio cugino maggiore di quindici anni più di me si compiacque perché a Reggio non c'era una chiesa – erano anticlericali – ma il Teatro Municipale.

I. *Ha eventualmente altri ricordi di altre esperienze? Lei già ci ha narrato tantissime cose di quello che ha vissuto alla scuola di Cadè e anche vari aneddoti, come queste esperienze...*

B.B. Non ho particolari ricordi ancora, diciamo che non ho mai avuto dei conflitti con le insegnanti, tranne questo episodio citato, per cui non ricordo di essere stato sgridato, non ricordo di aver avuto dei voti negativi.

I. *È stato un periodo abbastanza sereno*

B.B. Sì, sì, sono stati anni sereni, in quinta poi, ancora, ero ammirato dalla mia maestra, ero molto stimato, però devo dire, ricordo, che non credevo di essere bravo più di tanto, insomma. Dopo è venuta fuori un'autostima un po' migliore come insegnante, perché ho avuto delle dimostrazioni, ma allora... Ripeto quell'episodio quando parlavano di me, all'esame di quinta, mentre noi facevamo il tema: c'erano le maestre – allora ci sentivo meglio di adesso – c'era la maestra V., che era venuta come commissaria, lei e un'altra, erano in tre: c'era la maestra nostra e altre due e si formava la commissione di quinta. La mia maestra magnificava me per quello che avevo scritto, per come scrivevo, eccetera... e la maestra V. magnificava invece un ragazzo che aveva avuto due anni prima, che si chiamava T., ed io pensai dentro di me: 'ma quanto è più bravo!'.

## Allegato 7. Intervista n. 7 a C.T.

<i>Scheda intervistato</i>	
<i>Luogo e data di nascita</i>	Villa Cadè, frazione di Reggio Emilia, 06/09/1948
<i>Professione</i>	Pensionata
<i>Titolo di studio</i>	Quinta Elementare
<i>Attività svolta in passato</i>	Parrucchiera
<i>Luogo e data dell'intervista</i>	Abitazione di C.T., 15/12/2014

- I. *Come ricordi la scuola? Dal punto di vista della struttura, le aule...*  
 C.T. Le aule, mi ricordo... sì, quando si entrava nel cortile della scuola capivi che era una struttura [prende fiato ed esprime con enfasi l'aggettivo] *importante*, mi... incuteva un po' di soggezione, perché era una cosa grande, nuova. Poi però mi sono sempre trovata bene, con la maestra mi sono trovata benissimo, era la C., il nome non me lo ricordo..., una signora molto materna che ci accoglieva sempre molto bene. Poi si entrava in queste aule grandi, luminose, con questi vetri luminosi, grandi finestre. Eravamo in tanti, circa una ventina tra maschi e femmine. C'erano i banchi a due.  
 Io, i miei amici, i miei compagni di scuola, li ricordo tutti.  
 Poi c'era la maestra che, quando arrivava, ci alzavamo in piedi, penso che le dicessimo 'buongiorno', però non lo so...
- I. *Però, insomma, quando entrava, tutti in piedi...*  
 C.T. Certo, tutti in piedi
- I. *E poi vi faceva sedere lei*  
 C.T. Poi silenzio, poi faceva l'appello, poi si cominciava, insomma...
- I. *A seconda di quello che la maestra decideva*  
 C.T. Di quello che la maestra decideva di fare, a seconda del compito che avevi fatto il giorno prima.
- I. *Ricordi per esempio, tante poesie studiate a memoria?*  
 C.T. Sì, le poesie, sì, adesso non me le ricordo, però le poesie mi piacevano, tra l'altro. Quando avevo la poesia da studiare avevo sempre la paura di non farcela e me la ripetevo, me la ripetevo, mi ricordo, anche quando andavo a letto, perché se poi il giorno dopo la maestra me la doveva chiedere... la volevo sapere! *La volevo sapere!*
- I. *Tornando alla classe, mi dicevi che c'erano le stufe per il riscaldamento?*  
 C.T. La stufa Becchi, a legna, alta, quelle stufe color rosso, rosso mattone.

Allegati

- I. *Quelle bellissime stufe che fanno anche arredamento...*  
C.T. Eh, sì, allora c'era poi solo quella lì, perché nella classe c'erano poi solo i banchi di noi scolari, la cattedra della maestra, la lavagna e un'unica cartina geografica dell'Italia.
- I. *C'era solo quella...*  
C.T. Io, che mi ricordi, c'era solo quella lì!
- I. *La cattedra era un po' sopraelevata, aveva il predellino?*  
C.T. Aveva il predellino, sì, la cattedra era chiusa davanti.
- I. *La maestra stava spesso là o si muoveva, girava anche tra di voi?*  
C.T. La maestra si muoveva, girava tra i banchi, però lei era quasi sempre là (alla cattedra). Poi, ci chiamava alla lavagna per fare un problema o degli esercizi.
- I. *Anche le interrogazioni?*  
C.T. Anche le interrogazioni, in piedi di fianco alla cattedra.
- I. *Quindi non si restava al banco*  
C.T. No, non al banco, in piedi, così avevi ancora più timore... Là, che tutti ti guardavano...
- I. *Sì, perché quando si è in mezzo ai compagni, è diverso...*  
C.T. Ci si sente un po' più protetti... No, no, invece ti chiamava là, di fianco alla cattedra, ti interrogava lì
- I. *Quanto durava l'anno scolastico?*  
C.T. Dal 1° di ottobre a giugno, adesso il giorno preciso non lo ricordo, però l'inizio al primo di ottobre era un giorno fisso, che c'erano i carri dell'uva che cominciavano ad andare alla cantina, la vendemmia.
- I. *Facevate solo mattino o anche pomeriggio?*  
C.T. Solo mattino.
- I. *La vostra maestra era aperta, dialogava con voi? Vi coinvolgeva? Chiedeva il vostro parere?*  
C.T. Sì, sì, io ho un bellissimo ricordo di questa signora, non era severa. Quando abbiamo finito le scuole, io con le mie amiche ogni tanto la andavamo a trovare, anche dopo che era andata in pensione. L'avevo invitata anche al mio matrimonio ed era venuta in chiesa, solo in chiesa, non era voluta venire al pranzo. Però in chiesa era venuta e nell'album delle fotografie ce l'ho. Mi aveva regalato una bellissima cornice in argento che ho ancora.

- I. *È stata una bella soddisfazione...*  
 C.T. Sì, sì, ma veniva per tutti, eh! Quando i suoi alunni si sposavano, tutti glielo dicevano, perché eravamo rimasti in contatto.
- I. *In classe si parlava solo italiano o anche il dialetto?*  
 C.T. Con la maestra in italiano, però poi, tra di noi, i maschi specialmente, secondo me si parlava anche in dialetto.
- I. *Ricordi qualcosa del sussidiario, del libro di lettura o dei quaderni, come erano? C'è chi ha parlato che i quaderni erano con la copertina nera o forse i vostri erano già più variopinti...*  
 C.T. No, non era nera, no, c'era un po' di colore
- I. *Erano un po' più variopinti già... e il sussidiario e il libro di lettura, mi parlavi dei caratteri grandi*  
 C.T. Sì, un po' più grandi, ben leggibili.
- I. *Venivano proiettate delle pellicole a scuola?*  
 C.T. Sì, secondo me sì, qualcosa ricordo, però adesso non ricordo che cosa. Ricordo che dietro di noi si sentiva che girava il nastro.
- I. *Venivano celebrate ricorrenze o organizzate feste, spettacoli?*  
 C.T. Non ricordo particolarmente.
- I. *Avevate compiti da fare a casa?*  
 C.T. Sì, avevamo i compiti, sempre, tutti i giorni
- I. *Non era una cosa pesantissima...*  
 C.T. No, no: le tabelline, i problemi o leggere.
- I. *C'era una attività di doposcuola?*  
 C.T. A scuola no, ma andavamo in parrocchia.
- I. *E lì cosa c'era?*  
 C.T. In canonica c'erano due sorelle che ci preparavano per la cresima e per la comunione e una di loro, al pomeriggio, a noi bambine, insegnava a ricamare e l'altra sorella, molto brava nei canti in chiesa, ci insegnava a cantare. Di pomeriggio noi andavamo lì. Non andavamo in giro a fare la 'vasca' [la passeggiata in centro, ndr], non esisteva.
- I. *Non c'era la passeggiata in centro, anche perché era difficile raggiungere il centro, per dei bambini ...*  
 C.T. Ma no, poi non era nell'ottica di quei tempi... Le bambine dovevano andare lì [in parrocchia]; intanto non stavi in giro per il paese, per strada, e poi imparavamo a ricamare: io ho ancora dei centrini (di ricamo), ho ancora dei ricordi di allora.

- I. *Erano belle attività e poi anche un servizio per le famiglie, perché i bambini non erano per strada in quanto i genitori lavoravano tutti...*
- C.T. Certo, sì. Poi, allora, mia mamma diceva 'le bambine devono avere qualcosa in mano da fare, non devono star lì a far niente'.
- I. *È vero, si sviluppa anche la creatività.*
- C.T. Sì.
- I. *Facevate anche dei giochi?*
- C.T. Andavamo fuori, nel cortile, si stava fuori 10 minuti o un quarto d'ora, adesso non ricordo, e poi si tornava dentro; nel mentre facevamo merenda, e poi si rientrava in classe e si ricominciava la lezione.
- I. *E quindi la tua insegnante, di cui mi hai già parlato e che hai trovato, nei ricordi, molto materna, hai potuto apprezzarla anche dal punto di vista dell'insegnamento?*
- C.T. Sì, perché lei era molto tranquilla, io mi son trovata proprio bene, ne ho un bellissimo ricordo.
- I. *Quindi anche la serenità di stare in classe, perché è importante anche quello!*
- I. *Erano previsti incontri tra l'insegnante e i genitori o c'erano incontri informali, quando capitava?*
- C.T. Sì, quando capitava... Perché ad esempio mia mamma era sempre impegnata con il negozio, allora magari se c'era qualcosa da chiedere lo poteva fare al mattino quando mi accompagnava o quando mi veniva a prendere a mezzogiorno. Non c'era la giornata per il ricevimento, che io ricordi, no. Si chiedeva così, perché la maestra la si vedeva tutti i giorni, si poteva andare in qualsiasi momento, secondo me si poteva entrare in classe anche durante la lezione, se ricordo bene, era così.
- I. *Finita la giornata scolastica, lavorava? Un lavoro vero e proprio, no...*
- C.T. No, no .
- I. *Però mi parlavi che hai cominciato ad andare verso la tua passione...*
- C.T. Beh, quando ero in quinta, c'era questa parrucchiera, che era di là dalla strada, mi piaceva andare lì da lei e ho cominciato lì. Facevo in fretta i compiti per andare lì, mia mamma mi ricordo che mi attraversava la strada [la via Emilia, ndr] e si raccomandava che facessi a modo, di non essere maleducata, in mezzo alla gente.
- I. *Ti piaceva andare a scuola?*
- C.T. Sì, però sempre con tanta paura.

- I. *Quindi questo timore ti ha accompagnato per tutti i cinque anni*  
 C.T. Sì, avevo sempre paura di non farcela. Mi impegnavo proprio tanto perché ce la dovevo fare.
- I. *Un timore che non sei riuscita a superare e dopo ti ha un pochino frenato nel prosieguo degli studi*  
 C.T. Eh, nella scuola sì. C'è poi da dire che tanti miei compagni di scuola non hanno continuato; erano stati pochi a continuare
- I. *Forse anche questo non è stato uno stimolo*  
 C.T. Infatti, infatti.
- I. *E la maestra non ha cercato di stimolare?*  
 C.T. Mah, non lo so, non ricordo, magari aveva parlato ...ma eravamo bambini... Però nel complesso, tra i compagni, pochi hanno continuato frequentando le medie.  
 Mi sono fermata alle elementari perché mi piaceva tanto andare ad imparare il mio lavoro, che ho fatto poi per tanti anni (la parrucchiera) e, allora, i genitori lasciavano fare. Non mi hanno spinto a continuare. Io, comunque, avevo anche paura di non farcela a scuola...
- I. *Era un timore che ti ha accompagnato negli anni delle elementari e che non hai superato abbastanza*  
 C.T. No, si vede che non l'ho superato.
- I. *Facendo riferimento ai cinque anni a scuola, c'è qualche ricordo particolarmente gradito oppure qualcosa che invece ti ha fatto stare un pochino male, anche se ci hai già detto che andavi a scuola sempre con un po' di timore...*  
 C.T. Sì, così..., ma male no, non è mai successo niente di particolare per cui dire 'non ci vado più'.  
 Io sono sempre stata una abbastanza timida, io penso di non essere mai stata ripresa. Una volta c'era il timore anche dei genitori: guai se la maestra avesse detto 'sua figlia ha fatto...'. Anzi, quando vedevo che i maschi erano un po' più spinti, io dicevo 'Mamma mia, se io dovessi fare una cosa del genere e la maestra dovesse parlare con mia mamma o mio papà e dire di aver fatto una certa cosa...', c'era il timore dei genitori e allora il timore dei genitori si sentiva molto.
- I. *Quindi stavi 'sull'attenti'...*  
 C.T. Eh, sì, io sì. Io ero molto brava.

*Allegato 8. Intervista n. 8 a N.F.*

<i>Scheda intervistato</i>	
<i>Luogo e data di nascita</i>	Al Castello <sup>1</sup> 1, borgo di Villa Cadè, frazione di Reggio Emilia, 10/01/1946
<i>Professione</i>	Pensionata
<i>Titolo di studio</i>	Quinta Elementare
<i>Attività svolta in passato</i>	Sarta
<i>Luogo e data dell'intervista</i>	Abitazione di N.F., 16/12/2014

*I. Cosa ricorda della scuola? La struttura..., quello che Le è rimasto impresso dei Suoi anni a scuola*

*N.F. Cos'è che le posso dire?*

*I. Delle aule..., l'impressione, se era una scuola cupa o se era luminosa*

*N.F. Noooo, era una bella scuola luminosa, delle finestre molto grandi c'erano. Le aule molto grandi, alte.*

*I. Come era riscaldata d'inverno?*

*N.F. Con le stufe a legna o a carbone, c'erano quelle stufe Becchi, quelle grosse, di terra.*

*I. Ma, voi le trovavate già accese quando andavate in classe?*

*N.F. Sì, sì.*

*I. Quindi, probabilmente, era la bidella che ve le accendeva prima?*

*N.F. Certo, certo.*

*I. Nella classe c'erano anche degli arredi? Ci sarà stata la cattedra...*

*N.F. Sì.*

*I. E la lavagna, se lo ricorda come erano messe?*

*N.F. C'era la cattedra davanti ai banchi, la lavagna di fianco, un armadietto con varie cose.*

*I. Della maestra o per voi?*

*N.F. L'armadietto per noi, coi libri che rimanevano a scuola.*

*I. Lasciavate i libri a scuola?*

*N.F. Sì, sì.*

*I. Quindi avevate un armadio a disposizione?*

*N.F. Un armadietto con tutti i ripiani con dentro i nostri quaderni.*

<sup>1</sup> Si veda nota 00, p. 00 del presente lavoro.

- I. *Ed i libri che lasciavate a scuola, quindi a casa portavate solo quello dei compiti*  
 N.F. Sì, quello dei compiti.
- I. *Eravate organizzati bene, non tutti in effetti...; alcuni invece dicevano che avevano, sì, l'armadio, ma era ad uso esclusivo della maestra, voi invece lo usavate...*  
 N.F. Sì, lo usavamo per mettervi i libri dentro ed andarli a tirare fuori quando dovevamo usarli, me lo ricordo quel particolare lì..
- I. *Quindi era proprio un armadio ad uso vostro. C'erano anche delle carte geografiche...?*  
 N.F. Sì, c'era, dell'Italia, poi...
- I. *Una cosa particolare di questa scuola era la fila di attaccapanni, fuori, nel corridoio, lo ricorda? Una fila interminabile*  
 N.F. Sì, sì, vero.
- I. *Ricorda quanto durava l'anno scolastico? E quando iniziava, più o meno...*  
 N.F. Secondo me, cominciavamo ad andare a scuola i primi di ottobre e si finiva a giugno.
- I. *Andavate a scuola al mattino o al pomeriggio?*  
 N.F. Mattina, mattina.
- I. *In classe eravate numerosi?*  
 N.F. Noi sì, eravamo in tanti, una ventina, maschi e femmine.
- I. *Si ricorda cosa facevate appena entrati in classe? Cosa vi chiedeva la maestra quando entrava?*  
 N.F. Come ho detto prima... Cantavamo un pezzo di *Va pensiero*
- I. *Vi faceva cantare tutti i giorni...*  
 N.F. Ci faceva cantare tutti i giorni un pezzo di *Va pensiero*.
- I. *Beh, bellissimo! E poi dopo partivate con la vostra lezione*  
 N.F. Certo! Certo
- I. *Le materie che studiavate erano tutte seguite dalla stessa maestra?*  
 N.F. Sì, sì, avevamo una sola maestra, noi.
- I. *Ed erano quelle classiche... italiano, matematica.. aritmetica...*  
 N.F. Sì, italiano, storia e geografia, sì era aritmetica allora, e un po' di scienze, forse...

Allegati

- I. *E in italiano cosa vi faceva fare? dettati, i temi, le poesie a memoria...*  
N.F. Sì, temi... poesie a memoria... Eh, sì, è vero!
- I. *Parliamo un pochino della maestra: parlava con voi? Era aperta? Era un tipo abbastanza materno?*  
N.F. No, no. Una maestra un po' chiusa, molto severa.
- I. *Quindi vi teneva un po' in disciplina...*  
N.F. Sì, sì, molto, molto.
- I. *Quindi non c'era molta possibilità di dialogare...*  
N.F. Sì, poco, poco... io ero poi anche molto timida e parlavo proprio poco...
- I. *Quindi tutti fermi al posto!! Ho capito. In classe parlavate solo italiano o anche il dialetto?*  
N.F. Io direi italiano, penso proprio di sì.
- I. *La maestra forse ci teneva che voi parlaste solo italiano. Venivano proiettate delle pellicole a scuola?*  
N.F. No, non ricordo, non c'erano ancora...
- I. *C'erano ricorrenze particolari che, come scuola o come classe, festeggiavate? Qualche festa in particolare, tipo la Festa degli Alberi che ho già sentito?*  
N.F. Sì, sì, quella lì la festeggiavamo sempre.
- I. *E quindi, in cosa consisteva? Quando c'era questa ricorrenza...*  
N.F. Mi ricordo che andavamo fuori con le piantine ...
- I. *Quindi il giardino che si è poi creato è stato grazie ...*  
N.F. Sì, forse erano le piante che sono state piantate allora, perché andiamo indietro un bel po' ...
- I. *Infatti, è stata edificata nel '49..., adesso siamo nel 2014 e le piante sono sicuramente cresciute*  
N.F. Eh, senz'altro!
- I. *Avevate compiti da fare a casa?*  
N.F. Penso proprio di sì. Avevamo il quadernino da portare a casa con i compiti.
- I. *Avevate il doposcuola?*  
N.F. No.
- I. *La ricreazione, ve la faceva fare la maestra?*  
N.F. Sì, sì, andavamo fuori in cortile.

- I. *Andavate in cortile e poi, non so, avevate anche la merenda?*  
 N.F. La merenda, sì. Non una merenda come sono adesso, però: un pezzo di pane, una mela, quelle cose lì... quello che uno aveva in casa.
- I. *Mi raccontava, prima, che quel bimbo che era rimasto in castigo... cosa era successo?*  
 N.F. Sì, dopo l'abbiamo trovato fuori in cortile perché lui era saltato giù dalla finestra!
- I. *Quindi la maestra lo aveva messo in castigo per la ricreazione...*  
 N.F. Sì, perché era un birichino 'dei primi' [molto birichino], eravamo al primo piano – non è una altezza esagerata – e lui è saltato giù dalla finestra e lo abbiamo trovato là fuori...
- I. *Era meno pericoloso lasciarlo venire fuori!*  
 N.F. Eh, proprio vero!
- I. *Erano previsti degli incontri tra insegnanti e genitori, i colloqui?*  
 N.F. No, penso proprio di no.
- I. *Se aveva bisogno, casomai... distava molto la Sua casa dalla scuola?*  
 N.F. Io abitavo là dalla D. [riferimento confidenziale in quanto questa signora abita 5/600 metri dopo la mia abitazione e la mia interlocuttrice sa che conosco benissimo ciò di cui sta parlando, ndr].
- I. *Ah, però, da D. F.? Quindi aveva un bel pezzo di strada... Era accompagnata, o lo faceva da sola?*  
 N.F. Quando era bel tempo andavamo a piedi e quando c'era brutto mi portava mio papà in bicicletta, perché *noetèr ghéven gnan la machina* [noi non avevamo nemmeno la macchina].
- I. *Però, tutto quel pezzo di strada là, lo faceva anche da sola? (sono circa 1800 m, ndr)*  
 N.F. No, io venivo da sola, poi dopo, lì al Castello, dove abiti, prendevamo su tutti quelli che c'erano.
- I. *Facevate la comitiva?*  
 N.F. Facevamo la comitiva, andavamo tutti, in cinque o in sei, perché c'erano poi: la L.F., c'erano i B. e poi c'erano tutti quegli altri ragazzi lì... c'era P., i P. qui di Cadè.
- I. *P.F.?*  
 N.F. No, no... P.M., poi c'era il fratello della L.,... poi dopo c'era... aspetta, come si chiamava [pensa al nome - 4"] abitavano lì al Castello anche loro, dove c'è adesso... [smorfia di disappunto perché non riesce a ricordare], dove c'è O.M., c'era anche lì uno che veniva a scuola con noi, I.F.

Allegati

- I. *Eravate una bella comitiva*  
N.F. Sì, poi dopo venivamo qui... quando eravamo lì, dove c'era prima la pizzeria (circa a metà strada tra il borgo del Castello e il centro di Cadè, ndr), ci abitavano i N., anche loro venivano a scuola, e andavamo tutti e al ritorno si tornava tutti assieme ancora.
- I. *Eravate tutti assieme, quindi non c'era bisogno che venissero i genitori*  
...  
N.F. Ma sì, solo quando era brutto tempo venivano a portarci, sennò prendevamo l'ombrellino e andavamo noi.
- I. *Finita la giornata scolastica, lavorava?*  
N.F. No, facevo i compiti, poi dopo andavo a giocare
- I. *Le piaceva andare a scuola?*  
N.F. Molto, mi piaceva molto.
- I. *Ma perché? Perché le piaceva imparare o per i compagni?*  
N.F. Sia per imparare che stare in mezzo ai compagni, io ero lassù da sola [abitava in una casa colonica un po' isolata e non ha fratelli].
- I. *Quindi Le piaceva sia per le cose che si facevano...*  
N.F. Sì, ma anche per stare in compagnia.
- I. *E mi diceva prima che non ha continuato gli studi, si è fermata alla quinta; però, la maestra, avrebbe suggerito di continuare?*  
N.F. Sì, la maestra aveva suggerito di continuare; sono stata io che mi sono rifiutata perché non volevo andare... c'era un po' il timore, sai... andare a Reggio...
- I. *Sì, perché una volta, in effetti, dodici chilometri non erano pochi... le distanze si percepivano maggiori rispetto ad oggi*  
N.F. C'era una corriera allora, non c'erano i tram come adesso, e io non mi sentivo di fare quel tragitto lì...
- I. *Era un po' timida, forse anche, e questo non Le ha dato il coraggio di partire...*  
N.F. Eh, sì!
- I. *Ricorda, rispetto alla Sua esperienza scolastica, qualche episodio piacevole o qualcosa che invece l'ha fatta star male, rispetto agli anni della scuola*  
N.F. Beh, quel particolare che le ho detto di quel maestro...

- I. *Cos'era successo? Ce lo racconti pure...*  
N.F. C'era un maestro che aveva picchiato un bambino con un bastone, era un supplente. C'era stato un po' di subbuglio, il bambino era andato a casa piangendo, dopo era venuta la mamma a scuola. C'era stato un po' di traffico con questo bambino. *Noi ci siamo anche un po' spaventati... dopo era in classe con noi questo maestro!... L'era mia tant simpàtic* [non era tanto simpatico!]. Noi avevamo già una maestra severa, però non a quel punto lì.
- I. *Era severa, ma non violenta!*  
N.F. No, assolutamente
- I. *Eravate una classe un po' indisciplinata?*  
N.F. Sì, c'erano dei ragazzi un po' birichini.
- I. *Però questo non giustifica ovviamente...*  
N.F. Di picchiare dei bambini con dei bastoni!
- I. *Questa non è stata certo una esperienza piacevole...*  
N.F. No, neanche un po'!

Allegati

*Allegato 9. Intervista n. 9 a E.P.*

<i>Scheda intervistato</i>	
<i>Luogo e data di nascita</i>	Villa Cadè, frazione di Reggio Emilia, 6/6/1948
<i>Professione</i>	Pensionato
<i>Titolo di studio</i>	Diploma scuola avviamento professionale
<i>Attività svolta in passato</i>	Ferroviere per 30 anni
<i>Luogo e data dell'intervista</i>	Abitazione di E.P., 16/12/2014

- I. *Com'era la scuola? Come se la ricorda, la struttura... grande, piccola, luminosa, come erano le aule?*
- E.P. Essendo piccolo me la ricordo una cosa enorme, grossa, anche se poi, vedendola adesso, è una casa normale.
- I. *Certo, un bambino, come al solito, le vede tutte grandi! La Sua aula, se la ricorda spaziosa, luminosa?*
- E.P. Ma sì, le aule erano abbastanza comode ci stavamo tutti bene dentro, intorno c'erano tutti dei quadri.
- I. *Ah, sì? Che quadri erano?*
- E.P. C'era... [3"] il mappamondo, più che altro erano quadri di fotografie di geografia, carte geografiche; [3"] mi sembra che ci fosse anche un corpo umano, però non me lo ricordo bene, non vorrei confondermi con Sant'Ilario [dove aveva frequentato le scuole professionali].
- I. *E i banchi erano disposti a file?*
- E.P. I banchi erano in orizzontale, c'erano mi sembra tre banchi con sei bambini per fila, perché c'eravamo in due...
- I. *Erano uniti infatti, sì, anche a me risulta che fossero uniti.*
- E.P. Erano uniti lì a Cadè? [Pensieroso] Non mi ricordo bene.
- I. *Direi di sì, perché anche altri Suoi Colleghi, chiamiamoli, si ricordano i banchi che, anche se erano singoli, però venivano uniti ed eravate a due a due.*
- E.P. [Cenno di assenso] Sì, sì.
- I. *Quindi l'anno scolastico più o meno iniziava ad ottobre?*
- E.P. Sì, il 1° di ottobre e finiva alla fine di maggio, c'erano quattro mesi buoni di vacanza.
- I. *La scuola era solo la mattina o anche il pomeriggio?*
- E.P. No, solo la mattina.

- I. *Ci diceva che le aule erano belle grandi, ma voi eravate tanti?*  
 E.P. Sì, io le vedevo grandi le classi, vedendole adesso, quando si va a votare [le scuole di Cadè sono sede di seggio elettorale, ndr], lo vedi che è un po' più piccola [la struttura], però noi ci stavamo bene, posto ce n'era.
- I. *Voi eravate circa, mi diceva, una ventina, ventidue... maschi e femmine?*  
 E.P. Sì, nella mia classe c'erano circa 12 o 13 donne e 8 ragazzi.
- I. *Si ricorda come era scandita la vostra giornata a scuola? Per esempio, quando entrava la maestra vi alzavate in piedi oppure facevate un saluto?*  
 E.P. Sì, ci alzavamo in piedi, però non ricordo se si faceva una preghiera o un saluto... mi ricordo solo che ci alzavamo in piedi.
- I. *Ci può raccontare come vedeva la maestra, e come era dal punto di vista del rapporto con voi? Era severa, buona?*  
 E.P. No, la nostra non era severa, quella che avevamo noi non era severa, era proprio una madre. Ci si sentiva anche dopo con qualche telefonata, che il telefono c'era solo nel bar. Quando lei andò in pensione, alla fine della quarta classe, ci si sentiva lo stesso perché eravamo rimasti affiatati, tutti quanti.
- I. *Quindi una buona coesione all'interno del gruppo, sia tra voi ragazzi che con l'insegnante?*  
 E.P. Sì, sì, anche con l'insegnante.
- I. *A scuola parlavate solo italiano o anche il dialetto?*  
 E.P. Io direi che parlavamo solo il dialetto...
- I. *Solo il dialetto?*  
 E.P. Ma sì, perché poi l'italiano quasi tutti non lo sapevamo...
- I. *E la maestra ve lo lasciava parlare tranquillamente?*  
 E.P. Sì, sì, parlava anche lei il dialetto; cioè, lei parlava l'italiano perché aveva studiato, però ci capiva in dialetto e tante volte ci parlava anche in dialetto, sapendo che noi sapevamo meglio il dialetto dell'italiano. Perché in italiano, tante volte, potevi anche sbagliare qualche parola... perché figli di gente di campagna, *in ca' 's parléva sol al dialèt* [in casa si parlava solo il dialetto]. E allora anche lei, che era di Reggio, era di qui, parlava anche lei così. Diciamo che lei parlava mezzo italiano e mezzo dialetto e noi tre quarti dialetto (si ride).
- I. *Si ricorda qualcosa del sussidiario, dei quaderni o del libro di lettura? Erano illustrati?*  
 E.P. Mi ricordo della lettura, la lettura c'era, perché avevamo, se non mi sbaglio, due quaderni e basta. C'era la lettura e il sussidiario e poi

c'erano i quaderni, i quaderni per scrivere: quello *a quadrèt* [a quadretti] e quello a righe. Mi sembra che avessimo solo quelle cose lì

I. *Quindi Le è rimasta più impressa la lettura?*

E.P. Sì, la lettura. Era un quaderno nero, era rilegato di nero, non ricordo dentro che cosa ci potesse essere di scritto perché *l'è pasé trop teimp* [è passato troppo tempo].

I. *Avevate la possibilità di vedere delle pellicole a scuola?*

E.P. Questo proprio non me lo ricordo.

I. *Avevate compiti da fare a casa?*

E.P. Sì, sì, ci dava dei compiti, però erano tutti compiti leggeri e c'era il tempo per andare a giocare.

I. *C'era un doposcuola per fare i compiti?*

E.P. No, non c'era il doposcuola. Tutti quanti li facevamo ognuno a casa propria. Ma era sufficiente una mezzora.

I. *Quindi non vi impegnavano tutti il pomeriggio di sicuro!  
Era prevista la ricreazione a scuola?*

E.P. La ricreazione veniva fatta specialmente fuori, quando non pioveva, a giocare o al pallone o alla bandierina, qualsiasi gioco. La maestra ci guardava che non ci facessimo male e ci lasciava liberi, per un bel quarto d'ora.

I. *Facevate anche la merenda?*

E.P. Sì, tutti quanti avevamo la merenda.

I. *C'erano incontri tra l'insegnante e i genitori, come adesso si fanno i ricevimenti, diciamo, si parlavano?*

E.P. Sì, però non mi ricordo, mi sembra che o mia madre o mio padre fossero venuti qualche volta. La maestra ce lo faceva scrivere sul diario, e poi il giorno dopo, venivano, in base all'orario che la maestra aveva indicato, così, per dire più o meno il ragazzo come andava... Roba di due volte all'anno, a meno che non ci fossero problemi seri. La nostra classe era tranquilla dove si stava bene, dove eravamo tutti abbastanza bravi anche come profitto.

I. *Finita la giornata scolastica, lavorava?*

E.P. No, solo talvolta in estate durante le vacanze, quando non c'erano gli amici, con la bicicletta, portavo da bere ai miei genitori che lavorano in mezzo ai campi. Non era un impegno, anzi, un passatempo.

Si andava a 'tendere all'uva', si chiamava, una volta, [a sorvegliare i vigneti nei mesi estivi, ndr] *purtròp gh'era dlla ginta che ghniva mia*

[purtroppo c'erano persone che non ne avevano, di mezzi di sussistenza] e cercavano di venire a prendere anche quel grappolino di uva... che, i miei genitori, poi, era una scusa dire va a 'tendere all'uva', però se veniva qualcuno mi dicevano 'dagli un grappolino d'uva', perché purtroppo si sa che a quei tempi era così

I. *Le piaceva andare a scuola?*

E.P. Sì, mai avuto problemi.

I. *Sia dal punto di vista di imparare le cose, ma anche per stare con i suoi compagni perché, erano poi anche amici; vi trovavate anche dopo la scuola*

E.P. Sì, sì, certo.

I. *Quindi, mi diceva, che ha fatto le professionali. Secondo Lei, la maestra ha consigliato di continuare? Però, mi diceva, che praticamente tutti avevano continuato*

E.P. Sì, tutti, specialmente i maschi avevano il dovere di continuare gli studi, in quel periodo lì. Perché ci sono stati gli anni prima di noi dove *andéven tèt a lavorèr* (andavano tutti a lavorare), perché, una volta finita la quinta avevi già qualcosa in mano. Poi dopo è stato quel periodo dove ci voleva qualcosa in più perché poi c'era da cercare il lavoro, perché non tutti stavano a lavorare in casa... allora ti dicevano 'adesso intanto vai a fare le professionali o le medie'. Poi è stato alle medie, dove c'era una professoressa, la prof. T. di matematica, che voleva che continuassi.

I. *Allora era proprio bravo a scuola...*

E.P. Sì, almeno in matematica e qualche altra materia... addirittura mi aveva dato 9! Ed ero l'unico a Sant'Ilario ad aver preso 9, perché, secondo lei, ero bravo.

Dopo, quando i miei genitori volevano che continuassi, andando a Reggio a fare i cinque anni delle scuole superiori, io sono andato da T. [una ditta artigiana di vetrai in Reggio Emilia, ndr], perché c'erano già B. e M.C., il fratello di A., loro due erano già là, e siccome avevo già 14 anni, a quell'età si cominciava ad andare al cinema, io non volevo più continuare, perché vedevo che tanti miei amici non continuavano ed avevano quelle possibilità. Mi sono, quindi, rivolto a quei due miei amici chiedendo se c'era da lavorare nell'azienda dove lavoravano loro, perché erano momenti in cui si cercavano ragazzi, dappertutto. Essi mi confermarono di sì e allora feci un anno lì [da T.], poi cinque o sei da G., poi ho vinto un concorso alle ferrovie. Sono oggi contentissimo della carriera che ho fatto, perché a cinquant'anni sono potuto andare in pensione, altrimenti sarei entrato in un giro e forse sarei ancora là.

- I. *Il lavoro è sicuramente importante e ha dato una mano a tanti, però è stato anche la causa della minore disposizione a continuare gli studi, perché i ragazzi, a quell'età, avevano voglia di fare le loro cose...*
- E.P. Certo! A quell'età lì, specialmente i maschi, avevano voglia di andare al cinema, di cominciare andare a ballare... se dovevi scegliere se andare a scuola e stare nelle ristrettezze della famiglia o andare a lavorare, perché vi erano posti di lavoro disponibili dappertutto, i giovani sceglievano di andare a lavorare.
- I. *Certo, c'è un po' il pro e il contro anche lì...*  
*Ricorda qualche episodio particolarmente gradito che Le è piaciuto a scuola, o qualcosa che invece Le è dispiaciuto?*
- E.P. Mi ricordo a Sant'Ilario che c'era un professore che, dopo un'interrogazione di francese, mi disse '... allora E. – perché mi chiamo E. [nome composto] – ti do un cinque per E. e un cinque per G.' mi aveva dato due cinque, uno in orale e uno in scritto e questa è una cosa che non mi scordo mai...!
- I. *Ah, non è che faceva cinque + cinque uguale a dieci!!*
- E.P. No, no, *al miva dè dù sinq!!* [mi aveva dato due cinque!!], uno per E. e uno per G.!! Perché avevo fatto male quel compito in classe lì, non ricordo bene...
- I. *Però questo è rimasto proprio lì...*
- E.P. Sì, questa è una delle cose che mi è rimasta... Anche se è una sciocchezza, insomma...
- I. *Invece, di episodi belli ricorda qualcosa? È stato un periodo felice, comunque, la scuola!*
- E.P. Ma sì... A Sant'Ilario avevamo anche la squadra di calcio, ormai si andava verso i 12, 13, 14 anni, c'era il torneo tra le varie classi. Io ero in Via Montecchio, e la distanza era come da qui (la sua abitazione) e la via Emilia [circa duecento metri, ndr] e si era già al campo sportivo e quindi ci andavamo. In quella scuola c'era l'orario delle singole materie, di educazione fisica, di religione... come anche adesso. Là è stato qualcosa di più curato, anche se non era semplice recarsi a Sant'Ilario, per via della distanza e dei mezzi di trasporto. D'estate ci si andava in bicicletta; d'inverno andavamo io, V., anche se lui ha un anno in più e faceva una classe di meno perché era stato bocciato due volte, G.L., eravamo in sei o sette qui del paese che andavamo là e andavamo in stazione e c'erano i treni merci che ci facevano salire così, senza pagare, senza niente... andavamo nel cassone... facevamo sempre così!

## Allegato 10. Interviste n. 10 e n. 11 a G.P. e R.P.

<i>Scheda intervistato</i>		
	G.P.	R.P.
<i>Luogo e data di nascita</i>	Villa Cadè, frazione di Reggio Emilia, 11/01/1942	Villa Cadè, frazione di Reggio Emilia, 18/07/1942
<i>Professione</i>	Pensionato	Pensionato e barbiere
<i>Titolo di studio</i>	Quinta Elementare	Quinta Elementare
<i>Attività svolta in passato</i>	Commerciante	Barbiere, dall'età di 12 anni ad oggi
<i>Luogo e data dell'intervista</i>	Abitazione di G.P., 18/12/2014	

I. *Volete raccontarmi come era la scuola che avete frequentato, dal punto di vista della struttura, ma anche come l'avete vista voi, che eravate bambini allora?*

G.P. Io ho iniziato con le scuole a Villa Gaida, che erano vecchie. Sono nato in gennaio e quando sono arrivato là, dopo 5 o 6 giorni mi hanno detto: 'tu devi stare a casa perché non hai ancora 6 anni'. Un po' mi è dispiaciuto, però dopo mi è piaciuto perché andavo a inaugurare le scuole nuove di Cadè.

I. *Quindi voi siete stati proprio i primi!*

G.P. Siamo stati proprio i primi, perché abbiamo inaugurato la scuola. Per noi la scuola era bellissima, perché allora io venivo da una piccola borgata che era 'il Castello', avevo la strada 'bianca', non asfaltata, non avevo la luce, c'era la candela a petrolio. A me sembrava di andare in città [quando andavo a scuola]. Verso la seconda o la terza sono venuto ad abitare a Cadè, e dopo diventa più normale, perché a Cadè la luce c'era, così come a scuola.

R.P. Le scuole elementari mi sono piaciute tantissimo, meno la scuola media.

G.P. Altrettanto per me, in matematica ero fortissimo. Però con le equivalenze e con il francese mi sono trovato... [in difficoltà], si vede che non c'era una gran preparazione, come vedo adesso che fanno con le elementari: sono preparatissimi. Io, in verità, se c'era matematica, facevo i compiti [direttamente] in classe perché *dôpa du minut l'iva bèle fât* [dopo due minuti li avevo già fatti], se erano invece di italiano era un po' più faticoso, avevo un sei così così.

Allegati

I. *Quindi, voi vi siete trovati bene alle elementari, però, da quello che mi dite, forse la preparazione non era così approfondita, se dopo avete trovato un po' di difficoltà*

G.P. però è spiegabile un po', forse...: un solo maestro, dai 30 ai 33 bambini in classe, non c'era nessuno su cui appoggiarsi, perché tutti lavoravano in casa e non c'era una cultura dietro ... (per poter aiutare nei compiti). Ognuno doveva fare da sé.

R.P. Noi siamo stati fortunati perché abbiamo fatto due anni di asilo parrocchiale, siamo stati i primi ad inaugurare l'asilo parrocchiale con una maestra fantastica, però più delle aste e delle 'o', delle 'a' e delle 'i' non abbiamo mai fatto..., e anche in prima elementare, mi ricordo che ci facevano fare ancora 'a', 'o', 'u'...  
L'abbecedario me l'ha fatto mia mamma con della stoffa.

I. *Quindi, cos'è questo abbecedario, raccontaci un attimo...*

R.P. L'abbecedario era un rettangolo, mia mamma me lo aveva fatto di stoffa, con inserite le 21 lettere dell'alfabeto.

I. *Di stoffa che si giravano le pagine?*

R.P. No, no, A, B, C, D, E... aveva ventun taschine cucite sul rettangolo e dentro ad ognuna si inseriva una lettera; una specie di pallottoliera per la matematica. Mia mamma era parrucchiera, ma faceva anche la sarta, era una donna molto brava e molto sveglia, mi ha fatto questo. Tutti me l'hanno preso ad esempio; la maestra stessa disse 'Ma chi te l'ha fatto, R. P.?', risposi 'La mamma'.

I. *Quindi voi avete questo buon ricordo della scuola; come la vedevate all'interno?*

G.P. Le aule erano molto grandi, belle, luminose, rosa.

R.P. con le stufe a legna, le Becchi, di quelle a 4 o 5 foderi, quelle rosse, gli si buttava dei pezzi di legna e sviluppava un caldo!

G.P. ma la buttava su la bidella e noi non facevamo neanche fatica! Anche come luce, immensa! Perché c'erano delle finestrone grandissime. Dicono anche che nel piano seminterrato c'era un'aula, noi non ci siamo mai andati.

R.P. l'hanno fatta nel prosieguo. Prima c'erano solo la prima, la seconda, la terza e la quarta, poi dopo hanno fatto la quinta, allora hanno fatto un'aula giù.

I. *Giù nel seminterrato, e voi non ci siete mai andati?*

G.P. Io no.

R.P. Io ci sono andato nel doposcuola...

G.P. Ah, nel doposcuola!

- R.P. Lì era abilitato! Quelli della quinta, abbiamo cominciato lì con la B., la moglie di B., faceva il doposcuola al pomeriggio.
- G.P. Ma io non me lo ricordo...
- R.P. Tu non venivi, perché te avevi il bar e lavoravi lì nel bar [la famiglia di G. P. possedeva e possiede tuttora un bar nella frazione, ndr].
- I. *Quindi, il doposcuola si svolgeva lì a scuola, nell'auletta del seminterrato*
- R.P. Sì, dalle 3 alle 5, in quell'auletta giù
- I. *E chi lo gestiva?*
- G.P. Questa B.B.
- R.P. Era una maestra che non lavorava.
- I. *In pensione?*
- G.P. No, no, giovane!
- R.P. Non aveva lavoro!
- G.P. Era la moglie di B., il fratello del tecnico di Telereggio [emittente televisiva locale, ndr].
- R.P. Facevamo i compiti e poi ci lasciava giocare nel cortile: giocavamo alla cavallina e alla bandierina. Giocando alla cavallina noi mettevamo sempre sotto i più forti, quelli che avevano due anni più di noi e *po' egh saltéven insèma in sinc o in see* [e poi saltavamo loro sopra in cinque o in sei].
- I. *I ripetenti, però, perché c'era solo la quinta...*
- R.P. Eh, sì, noi in quinta abbiamo recuperato quelli del '40...
- I. *Certo! Gli arredi, ve li ricordate, i banchi, la cattedra...*
- R.P. I banchi di legno con il porta...
- G.P. No, era in legno il bordo, però era plastica all'interno!
- R.P. E poi con il bordo dove mettevi dentro le penne e il buco per il calamaio, la bidella ogni tanto veniva a riempirlo... Con le penne, i pennini.
- I. *Avevate i banchi messi a file oppure erano singoli?*
- R.P. Erano a due, in quinta eravamo in due
- G.P. No, a cinque cioè, era a uno, i banchi erano singoli, non erano attaccati!
- R.P. In quarta o in quinta avevo l'O. vicino a me.
- I. *Forse vi mettevano i banchi vicini a due a due...*
- G.P. Sì, forse vicini...
- R.P. L'A., non l'O.!

Allegati

- I. *E quindi ci sarà stata la cattedra col predellino?*  
G.P. La cattedra, sì  
R.P. Con il legno (predellino) con la sua sedia e di fianco la lavagna di quelle che si rivoltava.
- I. *C'erano alle pareti delle carte geografiche?*  
G.P. No, non c'erano alle pareti, erano in fondo, là (alle nostre spalle, ndr)!  
R.P. Sì, in fondo, c'era quella dell'Italia
- I. *C'era una bibliotechina in classe?*  
G.P./R.P. No  
R.P. La maestra ci leggeva qualcosa del libro *Cuore*.  
Una cosa che mi ricordo abbastanza bene, dove c'erano le carte geografiche, avevano aggiunto una cartina dell'Emilia, bella chiara! C'erano Reggio, Modena e spiegavano tutto...  
Poi al mattino, appena entrati in classe, ci facevano cantare l'*Inno di Mameli, tutti i giorni!*
- I. *Quindi, quando entravate con la maestra V. o con l'ultimo? (maestro, perché G. P. e R. P. mi avevano spiegato di aver avuto per i primi quattro anni la maestra V. e in quinta un giovane maestro di Sant'Ilario: F. C.)*  
R.P. In terza, in quarta e in quinta!
- I. *Quindi anche con l'ultimo maestro!*  
R.P. Beh, C. [il maestro della quinta] aveva fatto 'Lo Zibaldone', una cosa fantastica!
- I. *Cos'è 'lo Zibaldone'?*  
R.P. Lui non si ricorda... Si ricorda le targhe di tutte le macchine di Cadè... e non si ricorda di questo! 'Lo Zibaldone' era un libro, un brogliaccio, ed ogni fila aveva il suo. Scrivevamo i vari problemi, comportamenti, tutto quello che era inerente alla scuola. Ognuno poteva scriverci anche qualcosa di suo. (Il maestro) lo leggeva e guardava se c'era qualcosa che non andava. Perché magari non avevamo il coraggio di dirlo... Il capoclasse scriveva quello che suggerivano gli altri alunni. Con lui (il maestro) c'è stato un rapporto...! Veramente!
- I. *Bellissimo, questo! Si percepisce che c'è stato un rapporto diverso, intenso! Beh, questa mi sembra una innovazione rispetto alle altre maestre!*  
R.P. *Ma certo!* Quel maestro era giovane  
G.P. Avrà avuto 23 o 25 anni  
R.P. Veniva a scuola da Sant'Ilario in bicicletta, invece le nostre maestre erano tutte anziane.

- I. *Aveva un'altra formazione, un'altra impostazione!*
- R.P. Aveva un'altra formazione, preparazione, aveva un dialogo con noi. Lui non ha mai toccato nessuno, mentre la maestra V. era ancora di quelle che ti faceva mettere le mani così e poi con la bacchetta...
- G.P. E quanti schiaffi che dava!
- R.P. Aveva picchiato persino la figlia di C., la figlia della C., aveva picchiato anche lei, che poi era venuta la mamma e le aveva detto, in classe, davanti a noi: 'ci penso io a picchiare mia figlia, Lei non la tocchi più'.
- G.P. E sì che è difficile, perché adesso sì, ma una volta...
- R.P. Invece se io, se uno di noi andava a casa e diceva: 'Mamma, la maestra V. mi ha picchiato', e *t'in dèva incòra* [te ne dava ancora] perché significava che te le eri meritate, non facevano come adesso che vanno a difendere i figli. Però siamo cresciuti forse meglio di tanti altri...
- I. *Ci saranno stati dei lati positivi, ma a mio parere la violenza non è mai giustificabile.*  
*Bene, vi ricordate quando durava l'anno scolastico?*
- R.P. Iniziava ai primi di ottobre, poi venti giorni di vacanza a Natale, poi si andava fino alla fine di maggio. Chi veniva rimandato...
- G.P. A settembre...
- R.P. Aveva due mesi di tempo per prepararsi. A settembre c'erano gli esami di riparazione. *C'erano anche bocciati! Bocciavano eh!*
- G.P. Se uno non studiava veniva bocciato
- R.P. Io e lui siamo del '42, siamo andati a scuola in quinta con dei ragazzi del '40, non solo del '41.
- G.P. C'era anche la miseria e praticamente la gente teneva a casa, aveva altri problemi.
- R.P. Noi eravamo già negli anni '53, già si cominciava a lavorare. Il lavoro c'era. Si prendeva poco, ma il lavoro c'era.
- I. *Quanto distava la vostra abitazione dalla scuola e come la raggiungevate?*
- R.P. A piedi! Io abitavo a due passi...
- G.P. Lui abitava di fronte a L., dove c'è il barbiere adesso.
- R.P. Dove è entrato il carro armato nel '48!
- I. *Voi andavate solo la mattina a scuola?*
- G.P. Sì
- R.P. Certo, a scuola si andava solo la mattina, solo in quinta c'era il doposcuola pomeridiano.

I. *Quanti eravate in classe? Maschi? Femmine?*

R.P. Eravamo una trentina [30-33] di bambini tra maschi e femmine.

I. *Mi avete già detto che, quando entrava il maestro [o la maestra] vi face-  
va cantare l'Inno di Mameli*

R.P. Sì, al mattino.

G.P. E le preghiere ce le faceva fare?

R.P. Veniva d.P., il prete, dopo andavamo anche in chiesa a fare catechi-  
simo con l'A., prima di andare a scuola, una ventina di minuti prima.

G.P. Per fare un po' di dottrina, non tutto l'anno, forse solo l'ultimo perio-  
do... però ricordo che faceva anche freddo, quindi forse per tutto l'an-  
no scolastico.

R.P. A scuola c'era come materia la religione e la faceva d.P.

G.P. Mi ricordo che quando andavamo a dottrina, al mattino presto,  
c'erano quelli di Cavriago (gli imbianchini) che facevano l'intonaco,  
ristrutturavano la chiesa.

I. *Quindi, praticamente, voi andavate a catechismo, una mezz'oretta*

R.P. Sì, alle otto, poi alle otto e mezza andavamo a scuola

G.P. Saranno state le sette e mezza, comunque prima della scuola

R.P. A scuola stavamo fino alla mezza. Alle 10,00 c'era la "sospensione"  
(ricreazione), chi aveva qualcosa da mangiare, mangiava. Noi non  
mangiavamo per andare subito fuori a giocare. Saltavamo la merenda  
per andare a giocare alla bandierina.

I. *Vi facevano sempre fare la ricreazione?*

R.P. Sì, dalle 10 alle 10 e venti c'era sempre l'intervallo; in primavera si  
andava fuori, invece di stare lì a mangiare un panino...

I. *C'era il Patronato?*

R.P. C'era anche il Patronato che dava i libri gratis

G.P. Il sussidiario

I. *Anche la merenda?*

R.P. La merenda no, quella la portavi da casa. Davano i libri – il sussidia-  
rio –, i quaderni e, a quelli poveri, davano anche le scarpe, davano  
poi gli zoccoli. Ed io avevo chiesto a mia mamma: 'perché a quelli  
danno gli zoccoli che quando andiamo a fare lo scivolo dentro il  
canale loro vanno avanti di cinquanta metri ed io mi fermo a venti  
metri? Voglio gli zoccoli anch'io' e mia mamma mi diceva: 'no stupi-  
do, gli zoccoli glieli danno perché sono poveri!' Io invece avevo gli  
scarponcini!

- I. *Vi ricordate qualcosa delle materie? G. P. preferiva matematica, R. P.?*  
 G.P. A me piaceva la matematica.  
 R.P. Lui era un mostro in matematica! Anch'io in matematica me la cavavo bene; mi piaceva, come mi piaceva la geografia, la storia.
- G.P. Però non come matematica... l'unica cosa che piaceva poco era l'italiano, lo scritto.  
 R.P. Sì anche a me. Facevamo temi e riassunti. Le poesie le imparavamo a memoria. Solo L. le imparava subito a memoria, *noeter egh metiven quindes de'* [noi ci impiegavamo quindici giorni]. Infatti le facevamo sempre recitare a lui, le poesie, perché era anche un recitante. Quando la maestra chiedeva: 'c'è qualcuno di voi disponibile a venire...' noi alzavamo la mano però gridavamo 'L.!'
- I. *Vi ricordate qualcosa del sussidiario o del libro di lettura? Com'erano, avevano illustrazioni?*  
 R.P. Sì, i libri erano illustrati molto bene, ti invogliavano a sfogliare. Non erano solo scritte c'erano tante figure, quindi capivi dalle figure. Anche la lettura e poi a me piaceva storia... e in terza e in quarta la maestra V., ci picchiava quasi tutti, però per la storia era molto brava. Ci spiegava tutto e noi stavamo lì a bocca aperta.
- G.P. A me la V. non mi ha mai picchiato.  
 R.P. A me sì, qualche volta, però io non ci ho mai fatto tanto caso... Picchiava spesso le donne
- I. *Erano più vivaci?*  
 R.P. No; le donne erano molto più 'imbranate' a scuola, non erano molto brave.
- I. *Quindi non picchiava solo per la disciplina, anche per il profitto?!*  
 R.P. Per il profitto!  
 G.P. [Annuisce] Eh!  
 R.P. Raccontavo prima a lui: quando chiamava a fare le operazioni alla lavagna, c'era mi ricordo la B. M. che sbagliava le operazioni, le divisioni, in terza, in quarta – non sono sempre facili per tutti - le sbagliava, il riporto, sai ... [della divisione], riportava male e dopo, non tornava l'operazione. Alla fine della lezione [la M.] è andata fuori aveva qui [indica la guancia] tutto viola, qua un corno [indica la fronte], che me lo ricordo sempre. Il giorno dopo è venuta sua mamma a protestare con la maestra.
- I. *Io pensavo che la maestra picchiasse solo per la disciplina!*  
 R.P. No, no, perché non era brava alla lavagna!

Allegati

- G.P. Più di tutto perché non erano mica bravi, perché per la disciplina nessuno aveva il coraggio di dire qualcosa in più.
- R.P. Nessuno aveva il coraggio di dire qualcosa... era per il profitto!
- G.P. Specialmente lei [la maestra V.] che era manesca.
- R.P. Come invece, vedi che il maestro F. [C.] ci ha fatto amare la scuola perché ci trattava bene, parlava con noi. Era diventato amico.
- I. *Ecco, infatti, vi avrei chiesto se il vostro insegnante parlava con voi, vi coinvolgeva? Com'era la sua impostazione in classe?*
- G.P. Non è che il maestro F. fosse una specie di fratello.
- R.P. C'era un certo rispetto, una certa disciplina. Però ti faceva andare a scuola volentieri. Questo era quello che non capivo come mai in terza, in quarta non avevo questa voglia... al mattino [in quinta] non vedevo l'ora che venissero le otto per andare a scuola: questo me lo ricordo bene!
- G.P. Ma secondo me, perché imparavi e non era manesco.
- I. *Quindi il metodo 'duro' era diverso?*
- G.P. C'era la trasformazione dal metodo duro al metodo normale.
- I. *E i risultati erano buoni lo stesso...*
- G.P. Secondo me, sì.
- R.P. Molto migliori!
- I. *Voi parlavate solo italiano o anche il dialetto in classe?*
- G.P./R.P. A scuola solo italiano.
- I. *Venivano proiettate delle pellicole a scuola?*
- G.P./R.P. No, assolutamente! Non c'era neanche [il proiettore].
- I. *C'erano delle ricorrenze che venivano celebrate a scuola, delle feste particolari?*
- R.P. Mi ricordo che piantavano delle piantine per la Festa dell'Albero. Davano delle pianticelle che piantavamo nel giardino della scuola. A fine anno facevamo le recite e venivano organizzate in parrocchia da E.C.
- G.P. Era praticamente un doposcuola.
- R.P. Le prove le facevamo tutte in parrocchia. Il maestro F., quando era venuta a scuola la direttrice della scuola aveva intentato di fare delle scenette. A me aveva messo un ragazzo in braccio, con un grembiule, mi ricordo, sembrava che io avessi quattro mani, due io e due lui, però parlava solo lui davanti ed io dietro, non mi si vedeva... abbiamo raccontato qualche barzelletta. Era stato uno spettacolino di un'oretta.

I. *In quale classe questo?*

G.P./R.P. In quinta!

I. *Ah, sempre con il maestro!*

G.P. Sempre col maestro!

R.P. Ah, beh, dalla V., no!

G.P. La V. andava male, anche!

R.P. Lei faceva sempre la calza

I. *In classe?*

R.P. In classe! Ci dava i compiti e poi lei, col suo gomitollo, faceva la calza.

I. *Avevate compiti da fare a casa?*

G.P./R.P. Sì, ma non troppi.

R.P. Avevamo il tempo per andare a giocare. Io a undici anni giocavo a pallacanestro.

I. *Gli insegnanti incontravano i genitori? Era previsto qualche incontro?*

R.P. Venivano ogni tanto i genitori per sentire così se magari uno andava male

G.P. Venivano se c'erano delle note; io credo che i miei non siano mai venuti.

I. *Quindi al bisogno, insomma, se c'era bisogno di qualcosa*

R.P. Io mi ricordo dell'asilo (parrocchiale), i primi giorni che sono andato all'asilo, avevo quattro anni, non volevo mangiare, ero molto delicato, piangevo, mia mamma mi ha sentito da casa, è entrata e mi ha messo sulla sedia della maestra, poi mi ha dato una fila di 'patacsoni' [scullaccioni] che me li ricordo ancora. Era venuto dentro il prete, d. P., e disse: '*veh, mo', col lè le un bel sistema! T'vedre che chilò al magna, d'màn!*' [quello lì è un bel sistema... vedrai che mangerà domani!]. Però io andavo a casa a mangiare, perché quello lì non mi piaceva. Quindi mia mamma mi veniva a prendere e mi dicevano, con tono canzonatorio 'Veh, che va a casa a mangiare, lui...', perché ero delicato...

I. *Finita la giornata a scuola, lavoravate al pomeriggio?*

R.P. Io giocavo molto, giocavo a calcio e a basket. Io ho cominciato a 13, 14 anni ad andare nel negozio di mio papà a fare i primi saponate (il papà era barbiere). Andavo alla domenica mattina, andavo verso sera, quando mio padre ne aveva bisogno; ho avuto anche la sfortuna che mio papà è stato ammalato per diversi anni, ed andavo abbastanza spesso a dargli una mano.

G.P. Anch'io davo una mano ai miei genitori.

R.P. Lui dava una mano lì al bar e al negozio di generi alimentari... tagliava già la mortadella con quella macchinona (l'affettatrice)...

G.P. Ma da così giovane non so... non ricordo...

- R.P. A 12, 13 anni (lui) lavorava, e poi aveva la matita *infilséda ché* [infilata qui – mima la matita infilata tra il bordo superiore dell'orecchio e la testa]... il *lapis*...
- G.P. Beh, dopo sì
- I. *Ma, vi è piaciuto andare a scuola?*
- G.P. A me è mancato di non continuare. Ho sofferto un po', mi è mancato molto
- R.P. Io le elementari le ho fatte volentieri. Alle commerciali ho sofferto un po' di più, infatti sono stato rimandato sia in prima che in seconda.
- G.P. Le hai sofferte perché non eravamo preparati.
- R.P. Non avevo forse la preparazione, poi ero molto dispersivo. A me piaceva molto giocare a basket, giocare a biliardino dove ero un mostro, giocare al biliardo. Ero molto preso dallo sport.
- G.P. Però vediamo adesso che le elementari sono più impegnative, praticamente arrivano preparati [alle medie].
- R.P. Già fanno l'inglese all'elementare...
- G.P. Io ho mio nipote in casa, vedo che arriva a casa... [affaticato].
- I. *Quindi mi dicevate che avete fatto le commerciali: R.P.: fino alla seconda*
- R.P. Io ho fatto la terza commerciale e non l'ho finita.
- I. *G.P.: ha iniziato la prima*
- G.P. Io ho fatto la prima e basta. Un po' anch'io ho avuto mio padre ammalato... Io avrei cercato di fare anche il serale, ma non sono riuscito. Però mi è mancato e vedo che anche commercialmente, se fossi stato più [preparato] *arès fât più carriera incòra...*, *mà insòma l'è listes* [avrei fatto forse ancor più carriera, ma, insomma, è lo stesso].
- I. *Siete stati consigliati dall'insegnante nella scelta se continuare o meno gli studi?*
- G.P. [nel mio caso] l'insegnante si fermava sempre dai miei a dirlo, proprio. Lui ci teneva, e sono andato alle scuole alle commerciali perché non avevamo preparato prima, perché pensavo già di stare a casa. Per l'esame di ammissione non avevo neanche presentato la domanda.
- R.P. Solo L. ha fatto l'esame di ammissione.
- G.P. Beh, anche F..
- R.P. No, F.L. è andato all'IPSA [Istituto Professionale], non serviva la suola media.
- G.P. Secondo me ha fatto le medie
- R.P. No, no. L. ha fatto le medie e dopo è andato in seminario a Marola... tornava a casa con l'abito da prete... cantava, mi veniva la 'pelle d'oca' a sentirlo.

- I. *R.P. è stato consigliato nella scelta se continuare o meno gli studi?*
- R.P. Mia mamma faceva la parrucchiera, mio papà il barbiere. Io andavo a lavorare un po' da mia mamma, con la quale non andavo d'accordo, perché mi rimproverava spesso. Mio papà invece era molto buono... mi diceva 'vai pure a giocare a pallone, verrai più tardi'. Mio papà era tutt'altra cosa.
- G.P. Ma allora avere un'attività era qualcosa da portare avanti, oggi è alla rovescia.
- R.P. Ho fatto molto, molto bene a portare avanti la mia attività, che mi ha mantenuto meglio che se fossi andato a lavorare, per es. il computista commerciale: mi aveva chiesto M. (azienda produttrice di vini di Villa Cadè) se andavo a lavorare come computista commerciale da lui, perché il terzo anno non ho finito (la scuola commerciale) per poco...l'ultimo mese... Sapevo già fare le fatture, scrivere a macchina, steno-dattilografia, potevo andare... dopo vi ho mandato G.
- I. *Ricordate qualche episodio della vostra esperienza scolastica alle elementari che vi è piaciuto, oppure qualche episodio triste e come vi siete sentiti?*
- R.P. Di episodio triste l'ho raccontato prima di quel bambino che aveva un anno meno di noi... (il bambino morì per un incidente domestico) al funerale c'erano tutte e cinque le classi. Ce l'ho ancora qui...  
Di cose belle, a scuola, proprio non me le ricordo... qualche gita!
- G.P. Ma quali gite abbiamo fatto?
- R.P. Beh, gite... andavamo in campagna, quando c'era la stagione dell'uva oppure a vedere degli animali. Abitavamo quasi tutti in campagna, ma c'era qualcuno che non aveva mai visto vendemmiare, non aveva mai visto una mucca. Io, per esempio, ho fatto anche servizio negli anni dopo coi bimbi dell'asilo. Li portavo spesso a vedere gli animali [dai B.]... ai bambini piacevano.  
Mi ricordo solo una cosa, c'era gente che non mangiava non faceva merenda. Mia mamma mi dava la merendina, c'era la C.C. che mangiava un finocchio crudo su cui aveva fatto un buco dove aveva messo dentro un po' d'olio. A me piaceva, lo mangiavo a casa. Allora le ho chiesto: 'C. facciamo cambio?', io le ho dato il mio panino imbottito e lei molto volentieri mi aveva dato il suo finocchio. Quando ho raccontato la cosa a mia mamma, mi rispose: 'ma sei proprio scemo allora...'
- G.P. Una cosa che mi ricordo e che mi è rimasto impresso, era che i F. erano in 4 o in 5 e una volta si era dimenticato il [figlio] più piccolo sulla stufa accesa. Non sarà stata bollente, però si era dimenticato D. appoggiato sulla stufa. Questo mi è rimasto impresso. Questo è successo a casa non a scuola!

R.P. Io invece di D. mi ricordo una domenica che c'era il gelataio di Cadè fuori con il carrettino di legno con i gelati.

G.P. Lo sai dove era il carrettino?

I. *No, non lo so*

G.P. No? Era lì, sul marciapiede, dove c'era la parrucchiera, prima, la C... sulla Via Emilia, dopo la B. (una signora che abita in una casa nel centro del paese, sulla via Emilia, a ridosso del marciapiede, ndr) tirava fuori il carrettino, alla domenica, di legno, e D., che abitava sopra, aveva a quel tempo 3 o 4 anni, F. si lamentava che non aveva soldi, tutti noi li aiutavamo gli davamo da mangiare. D. è del '46, aveva 3 o 4 anni, aveva buttato giù tutti i fogli da mille lire, aveva coperto il carrettino di gelati con questi fogli. Noi avevamo il negozio lì di fronte, io avrò avuto 8, 9 o 10 anni, siamo andati a raccogliere questi soldi e sembrava che fossero usciti da un aereo o da un elicottero... piovevano soldi! C'era anche L.B. e mio fratello, li abbiamo raccolti e portati su a casa loro. Dicevano che erano senza soldi e avranno buttato giù 40 o 50 mila lire, allora, eh!

Una cosa che mi è rimasta impressa è quando tuo fratello è andato in Venezuela. Quando è ritornato sembrava fosse tornato uno che era andato sulla Luna!

R.P. Eh! C'era fuori tutta Cadè!

G.P. Tutta Cadè! C'era un viale di gente! Una cosa pazzesca!!

I. *E questo quando è successo?*

R.P. Mio fratello è andato in America nel '54 ed è tornato nel '59.

G.P. Quando è tornato sembrava che fosse tornato un uomo dalla Luna. Tutto il paese fuori! A me è rimasto impresso!

R.P. Non abbiamo aspettato il pullman qua, a Cadè. Siamo andati a Sant'Ilario, in centro, abbiamo fatto scendere mio fratello.. io, mio papà, mia mamma col servizio pubblico, quello di Cella, si è fermato il pullman in centro, abbiamo fatto scendere mio fratello e siamo andati in un bar a festeggiare. Quando è arrivato il pullman lì a Cadè e si è fermato (la gente chiedeva) 'e R. dov'è??' (hanno risposto) 'si è fermato a Sant'Ilario con i suoi genitori...'. Allora ci aspettavano tutti!

I. *Ci sono altre cose che volete raccontare?*

G.P. Non abbiamo detto che la scuola è stata costruita dal Comune su un lotto di terreno donato al Comune da questo signore di nome R.

## Allegato 11. Intervista n. 12 a L.P.

<i>Scheda intervistato</i>	
<i>Luogo e data di nascita</i>	Villa Cadè, frazione di Reggio Emilia, 31/05/1947
<i>Professione</i>	Pensionata
<i>Titolo di studio</i>	Licenza di scuola media inferiore e Biennio per Infermiere
<i>Attività svolta in passato</i>	Infermiera
<i>Luogo e data dell'intervista</i>	Abitazione di L.P., 21/12/2014

I. *Ci può raccontare com'era la scuola, anche dal punto di vista della struttura, cosa le è rimasto della scuola di Cadè che ha frequentato alcuni anni fa? (aule, bagni, piani)*

L.P. Come struttura per me era una bella struttura, abituati come eravamo a quei tempi, che le case semmai erano più macabre, più buie. Io abitavo in un ambiente specialmente contadino dove la casa era molto fredda. Perciò le aule, per me, erano belle spaziose, belle arieggiate, finestre, molta luce. C'era solo un problema che c'era una classe che era sottoterra, nel seminterrato. Anche i bagni, per quel tempo, eravamo già ad un livello abbastanza avanzato, quando noi avevamo ancora il bagno fuori casa... non c'era il bagno in casa...  
I piani erano due, in più c'era il sotterraneo dove c'era quest'aula qua... che, a turni... mi sembra la seconda

I. *Sì, esatto*

L.P. Era già destinato..., ma adesso confondo un pochino (L. P. mi riferiva che a volte confondeva i ricordi con il periodo scolastico dei figli), ma penso anch'io che fosse la seconda

I. *Sì, comunque, a turnazione, una classe la facevamo...*

L.P. Sì, una classe si faceva in questa... perché era quella dove c'era meno luce, si temeva per problemi di vista, mi ricordo che c'era questo problema qua

I. *La scuola quanto distava dalla sua abitazione e come la raggiungeva?*

L.P. I primi due anni saranno stati 500 metri, poi ci siamo allontanati un po' circa 800 metri. Andavamo tranquillamente a piedi. Sulla via Emilia allora non c'era il rischio che c'è adesso. Si era educati di stare a destra o a sinistra. Non mi ricordo più l'attraversamento... ma mi sembra che dovessimo stare... finché era la prima e la seconda, rimaneva dalla parte destra dove c'era anche il plesso scolastico, non dovevo attraversare la strada. Dopo, la strada c'era da attraversarla

e allora lì c'era stata tutta un'educazione dei genitori... però ci siamo sempre andati per conto nostro.

I. *Quindi attraversavate da soli, in autonomia*

L.P. Sì, non è come adesso che ci sono tre macchine ogni bambino...

I. *Poi ci sono i vigili che fermano il traffico...*

L.P. Oppure c'è il semaforo... Allora non c'era niente, ma c'era anche un traffico diverso.

I. *La scuola era riscaldata d'inverno?*

L.P. Sì, sì, mi ricordo bene, non abbiamo mai sofferto il freddo a scuola. C'era questa stufona Becchi a 4 o 5 piani dove la bidella portava il cesto con la legna e c'era il riscaldamento.

I. *Quindi l'accendeva la bidella...*

L.P. Prima che arrivassimo a scuola; quando si andava, la scuola era già abbastanza calda, adesso non mi ricordo bene, però non ricordo la sofferenza del freddo.

I. *In classe, com'era la disposizione dell'aula con gli arredi? I banchi, come erano messi, con la cattedra...*

L.P. C'era la cattedra, avevamo questi banchi di legno, con il calamaio, mi ricordo... c'era ancora il discorso dell'inchiostro. Mi ricordo solo della cartina geografica, perché ho una foto con una mia compagna di classe dove alle spalle c'era la cartina dell'Italia, poi c'era forse la foto del Presidente e poi c'era il crocefisso. Di quadri, forse c'era qualche cosa di lavori che si faceva a scuola, non mi ricordo più bene...

I. *C'era la bibliotechina in classe? O un armadio con dei libri?*

L.P. Non mi ricordo... forse c'era anche... non si era molto stimolati a leggere, allora... Si cominciava... Come ho detto prima, che veniva qualche rappresentante a pubblicare, a far vedere che c'erano dei libri per imparare, cominciare ad educarci a leggere anche fuori, però, in dotazione alla scuola non mi ricordo.

I. *Quanto durava l'anno scolastico? (inizio, fine, divisione trimestri, quadrimestri, giorni settimana...) e com'era suddiviso l'orario scolastico, se si ricorda. Di solito, un po' tutti ricordano che iniziava il primo di ottobre*

L.P. [Rimane in silenzio per pensare] Io pensavo addirittura il 1° settembre, addirittura, so che c'erano queste vacanze lunghe d'estate... non il 1° di ottobre, allora? e finiva verso metà giugno.

- I. *In classe quindi eravate maschi e femmine? Classe numerosa o non tanto?*
- L.P. Eravamo maschi e femmine, eravamo in 23 o 24, un bel po' di bambini, più o meno tanti maschi quante femmine.
- I. *Si ricorda quali materie studiava, quali erano le Sue preferite?*
- L.P. Aritmetica, le tabelline, i problemi, poi la grammatica, ma noi l'abbiamo fatta male. Perché noi abbiamo avuto parecchi supplenti, perciò la prima e la seconda e anche la terza in particolar modo abbiamo avuto parecchi supplenti perché quest'insegnante era ammalato. Poi alla fine c'è chi diceva che fosse morto, adesso non ricordo bene. Però non c'era una continuità nello studio. Io nella grammatica, forse è un difetto mio, sono sempre stata carente, anche se veniva insegnata, ma le basi delle elementari te le trascini se non ti vengono insegnate bene. E dopo abbiamo fatto gli ultimi due anni con un altro insegnante, di cui non ricordo il nome, alta e magra. Non era né cattiva né buona però non era coinvolgente, non mi ricordo... a volte ci sono dei ricordi belli con gli insegnanti, invece io non ho questo bel ricordo... Mi ricordo di questa qua che sembrava una scaletta magra, magra con il 'pipullo' (un tipo di acconciatura raccolta), ma non ho grossi ricordi con gli insegnanti...
- I. *Quindi gli insegnanti non vi hanno coinvolto più di tanto... per chiedere le vostre impressioni, per farvi un po' dialogare... per rendervi partecipi delle lezioni o anche di quello che potevate provare a casa, tante volte si cerca di chiedere ai bambini...*
- Sì, come si viveva ... che poi allora c'era distinzione, c'era il bambino figlio dei ricchi, che ne avevamo 3 o 4. Adesso ci sono i problemi con gli immigrati. Allora c'erano i figli dei ricchi e quelli dei contadini, e i figli dei *casànt*. Io era una mezza via, perché c'erano l'A., la B. che erano figlie proprio di nullatenenti, vivevano appena appena...
- I. *Che sono i casànt*
- L.P. I *casànt*, poi c'era il figlio del contadino che semmai era un po' più villano, oppure dicevano che puzzava un po' di più, però economicamente semmai aveva la merendina un po' più grossa. Poi c'era la figlia del maresciallo, la figlia di M., la figlia di P., non so se te lo ricordi, che aveva una piccola industria di maglieria, che erano di un ceto un po' più alto.
- I. *Quindi l'insegnante, secondo Lei, faceva differenze?*
- L.P. Sì, sì, questo qua lo notavamo, che questi qua erano sempre un po' più privilegiati.

- I. *Privilegiati nel senso che avevano più accortezze nell'insegnare?*  
L.P. Mah... nell'insegnare o perché erano più curati con gli indumenti, non lo so, so che un pochino c'era questa discriminazione.
- I. *La percepivate quindi la differenza...*  
L.P. Sì, sì, questo qua me lo ricordo ancora...
- I. *Sì gli insegnanti ancora la facevano questa distinzione...*  
L.P. Sì, perché la figlia di M. o la figlia del maresciallo erano una personalità nel paese, perciò venivano considerate... forse avevano anche più basi, può darsi che venissero seguite di più a casa. I miei, *ghìven gnàn teimp a guaderòm...* [non avevano nemmeno il tempo di badare a me] ... non guardavano neanche se venivo a casa con i quaderni, quasi, perché mio padre perché faceva il pollivendolo, mia madre perché semmai lavorava in campagna o aiutava lui. Perciò a scuola non è che seguissero i bambini, come si fa adesso, a guardare cosa hai preso o non hai preso.
- I. *E quindi, mi diceva anche prima, che non ricorda che ci fossero stati colloqui tra i suoi genitori e gli insegnanti?*  
L.P. Certamente mi ricordo di una cosa, che se andavo a casa a raccontare che 'La maestra mi aveva detto...', aveva sempre ragione la maestra, io avevo sempre torto, non ero difesa...
- I. *Questo è tipico di allora...*  
L.P. Allora era così, adesso siamo andati da un estremo all'altro, che sono sempre le maestre stupide ed i figli intelligenti...
- I. *Quando il bambino andava a casa a lamentarsi che o era stato sgridato ma, ancor di più, era stato picchiato, di solito i genitori...*  
L.P. Conveniva tacere! Altrimenti se ne prendevano delle altre, è vero!!
- I. *A scuola si parlava solo italiano o anche il dialetto? Era consentito esprimersi anche un po' in dialetto?*  
L.P. No, però purtroppo si parlava, perché anche io parlavo molto in dialetto... L'italiano era duro per noi da imparare...
- I. *Soprattutto tra voi bambini, ma anche con l'insegnante?*  
L.P. No, con l'insegnante si doveva parlava in italiano, però tra noi bambini si parlava molto in dialetto per quello anche la fatica di imparare l'italiano, è stata dura, perché era proprio un'altra lingua quasi. Mi ricordo di una bimba che veniva da noi nella corte, figlia del fattore, d'estate veniva dei mesi, lei veniva da Reggio, parlava in italiano ed io mi vergognavo a parlare in italiano perché mi prendevano in giro, perché dicevano 'Beh, abiti lì, perché devi parlare in italiano? Quella

là abita a Reggio, può parlare in italiano, ma te, *té ed campagna e et dev parlèr al dialét'* [tu sei della campagna e devi parlare il dialetto].

I. *Quindi c'era anche distinzione tra le scuole di campagna e le scuole di città?*

L.P. Penso di sì, mi ricordo di questo episodio, che lei parlava sempre in italiano e noi, se parlavamo in italiano, ti deridevano quasi... Io mi sentivo derisa...  
Però a scuola la maestra esigeva l'italiano.

I. *Si ricorda come era scandita la giornata a scuola? Se c'era un rituale, per esempio: entrava la maestra, tutti in piedi per il saluto, un canto o la preghiera*

L.P. La preghiera, mi sembra... ho un vago ricordo, ma mi sembra la preghiera e poi si iniziava la lezione.

I. *Ricorda qualcosa del sussidiario o del libro di lettura; avevano molte illustrazioni?*

L.P. Sì, erano abbastanza illustrati [momento in cui cerca di recuperare i ricordi... - 4"]. Confondo con i libri dei miei figli, sto pensando adesso... Comunque, conoscevi delle cose ci tenevi a sfogliare la lettura... perché c'era la lettura fino in seconda, se non sbaglio, e poi dopo dalla terza in poi si cominciava il sussidiario.

I. *Secondo me la lettura rimaneva...*

L.P. Sì, dopo ce n'erano due, prima c'era solo la lettura, dopo c'erano anche le materie che dovevi imparare geografia, storia, qualcosa di scienze.

I. *Ricorda qualcosa dei suoi quaderni?*

L.P. Ricordo che i quaderni erano piccoli, certamente non come adesso. Prima c'erano i quadretti grandi, poi dopo le righe, dopo la terza mi sembra. Prima c'era una riga grande e una piccola, mi sembra, in quinta l'ultimo anno c'era una sola riga. So che c'era un periodo, poi passavi... Eri già grande, ti sentivi già più importante... perché dovevi scrivere sulla riga...

I. *Avevate i quaderni di bella, di brutta o quelli dei compiti, o facevate tutto sugli stessi quaderni che poi quando finivano si cambiavano?*

L.P. No, no, mi sembra che ci fosse il quaderno di bella e i compiti a casa, mi sembra che ci fosse ... adesso che me lo fai ricordare... non me lo ricordavo più, ma c'era il quaderno di bella, che sarebbe poi la verifica di adesso. Mentre a casa scrivevi su un altro quaderno. Quelli che portavi a casa non si sapeva come tornavano, invece quelli di scuola rimanevano più puliti, sì.

Allegati

I. *Venivano proiettate delle pellicole a scuola?*

L.P. Non mi ricordo

I. *C'erano delle ricorrenze che voi festeggiavate, delle feste? Delle celebrazioni? Certi hanno ricordato la Festa degli Alberi...*

L.P. Sì, però anche quella lì, confondo con quelle dei miei figli o se le facevamo già anche noi. La Festa degli Alberi, sì, poi le feste di Natale! Si facevano le recite sia a scuola che in parrocchia.

I. *Quindi facevate anche le prove?*

L.P. Sì, mi ricordo che io ero fra quelle che non mi davano mai niente, o poco nelle recite...

I. *Non le davano parti?*

L.P. Una volta me ne hanno data una, ma ero in parrocchia e mi sono volate via tutte le arance nel cestino, non so perché... Poi c'era la figlia del maresciallo... quella lì era sempre tra gli angioletti, *mè en gh'era mai* [io non c'ero mai] in mezzo agli angioletti, venivamo proprio distinti, non so il motivo: o perché ero grassa o perché non ero la figlia privilegiata, delle gran parti... 'la madonnina' non me ne è mai toccato [farla].

I. *In effetti anche quello si ricorda...*

L.P. Sì, sì, è discriminante... Eh, i bambini sì, perché ci tieni ad essere protagonista! Invece io non sono mai stata protagonista!

I. *Avevate compiti da fare a casa?*

L.P. Ma sì, sì bene, perché se non facevo i compiti mi sgridavano.

I. *Vi impegnavano molto o era una cosa affrontabile? Non vi tenevano in casa tutto il pomeriggio...*

L.P. No, capirai... Vivevamo lì nella corte, erano tutti maschi, ero l'unica femmina e tutto il giorno ero in giro..., però non mi ricordo più tanto quanto mi impegnassero i compiti...

I. *Quindi mi diceva che non c'era un doposcuola, facevate i compiti a casa...*

L.P. No, non c'era ... Quello che riuscivi si faceva, quello che non riuscivi saltava, non c'era la mamma che ti stava lì a seguire nel compito, difficile.

I. *Era prevista la ricreazione?*

L.P. Mi ricordo che davano delle bottigliette, credo dalla Giglio, una famosa cooperativa. Venivano distribuite queste bottigliette. Penso che fossero distribuite in questo modo: a certi bambini considerati

bisognosi, poveri, venivano date gratuitamente, altri, invece, qualcosa bisognava dargli, secondo il reddito, statisticamente, guardavano, probabilmente, come adesso, il reddito. Io dovevo pagare qualcosa. Mi davano questo latte e cacao che mi piaceva anche tanto. Dopo erano venuti a pubblicizzare dei libri e avevo fatto questa cosa qua senza dirlo ai miei genitori, avevo acquistato questo libro e mi tenevano giù mensilmente qualcosa e io dovevo rinunciare alla merenda; per due o tre mesi non ho potuto fare merenda per pagare questo libro. Me lo ricorderò sempre perché era *L'ultimo dei Moicani* di cui dopo hanno fatto anche il film.

L'unico libro che ho posseduto.

I. *Quindi se lo sarà letto non si sa quante volte...*

L.P. Non so neanche poi se l'ho letto, perché se ai bimbi dici "leggilo!", può darsi che non l'abbia neanche letto, però, quando ho visto il film, sapevo la storia, si vede che l'ho letto.

La merenda a scuola si faceva, poi c'era chi aveva più o meno, allora non c'erano le merendine, eh! Una mela, un pezzo di pane, pane, zucchero e burro... Era la merenda più ricorrente.

I. *Vi facevano anche fare dei giochi? Vi lasciavano andare fuori a giocare, o non tanto?*

L.P. In cortile... mi ricordo che si andava, si giocava di solito nel cortile a nascondino o a *cunta e càta* [conta e cerca] si diceva una volta... In classe non ricordo che giochi si potessero fare.

I. *Mi diceva che ha avuto spesso supplenti e quindi non riesce, magari, ad identificare qualcuno per parlarci un attimo del ricordo che ha lasciato in lei?*

L.P. Mi ricordo la prima, perché era una bella donna nonostante che la B. l'altro giorno la criticava perché dice che aveva più interessi suoi personali, poi si truccava, si pettinava... Io invece mi ricordo che era una bella donna, molto curata, questa signora, molto bella, però dopo ha cominciato queste lunghe assenze e dopo non è più venuta. Mi è venuto in mente in questo periodo qua perché alla mia nipotina è successo un episodio analogo, che ha fatto fino alla terza, poi è morto l'insegnante... l'insegnante è stata assente per 6 o 7 mesi e poi è morta. Ma pensa, a me è successo la stessa cosa che in terza elementare la maestra quasi non l'abbiamo mai vista, era lei, diciamo, in ruolo ma veniva sempre mandato una volta una volta l'altro, andavamo un po' in una classe un po' in un'altra, a volte si faceva anche così: mancava la supplente e ci spostavano un pochino di qua e un pochino di là.

- I. *Ah, vi suddividevano, quando non era disponibile la supplente...*  
L.P. Sì, ci suddividevano. Un po' in seconda e un po' in terza... Piuttosto che lasciarci da soli, venivamo messi in classe così
- I. *Ho capito, che poi, quando andavate in una classe, se magari eravate in seconda, e andavate in quinta, non riuscivate a fare niente...*  
L.P. Esatto! Oppure temevamo il discorso che noi ci sentivamo un po' meno preparati degli altri, queste cose qua...
- I. *Gli insegnanti vi mettevano un po' di timore... perché li vedevate che erano più preparati rispetto ai vostri supplenti e quindi, secondo voi, eravate meno pronti a quello che vi avrebbero potuto chiedere...*  
L.P. Sì, perché non c'è stata una continuità di programma come facevano gli altri... A parte che l'insegnante, come era inculcato allora, era una autorità... non come adesso che a volte vedo che le danno del 'tu' o la maestra è quasi una persona amica... allora la maestra era 'La Maestra'..., l'autorità della maestra si sentiva!
- I. *Anche se erano supplenti...*  
L.P. Sì, perché c'era questa cosa qua! Una persona istruita che ti doveva insegnare... adesso la considerano un po' meno...
- I. *Finita la giornata scolastica, lavorava? Aiutava in qualche modo i suoi, oppure no*  
L.P. No, però quando ho cominciato la quarta e la quinta mia mamma mi mandava a imparare a cucire. Più che altro nel periodo di vacanza. Andavo dalla camiciaia a Cadè, M., non so se ti ricordi, la figlia di P., faceva le camicie e allora imparavo ad attaccare i bottoni, scucivo i colli. Perché mia mamma diceva che una donna doveva imparare a cucire. Questo durante le vacanze, durante l'anno scolastico no, perché poi i miei non avevano un lavoro... mio padre faceva il pollivendolo, mia madre semmai andava bracciante...aiutava lui, non avendo un lavoro... si giocava, si andava in giro... ti recuperavano alla sera e buona notte!
- I. *Ma Le piaceva andare a scuola? Perché?*  
L.P. Mmmhh, beh, sì, non mi dispiaceva. Solo che quando ho finito le elementari, che mi han fatto scegliere, io ho scelto male, ho scelto diversamente. Mio padre mi disse: 'Stiamo facendo la casa, soldi non ne abbiamo, se hai voglia ti facciamo studiare, se non hai voglia...' proprio così. Io risposi: 'Alora io non ci vado'. Allora sempre mia mamma mi ha mandato alla scuola 'Maramotti' che facevano due anni di scuola e in più ti insegnavano a tagliare e a cucire, ti avviavano ad una professione. Poi a quattordici anni ho cominciato a lavorare

I. *Facendo quello che aveva studiato in questa scuola?*

L.P. Sì e no, perché dovevo appunto dalla 'Maramotti' passare ad una famosa casa di moda come lavoro, ma poi non assumevano, non ha più voluto prendere ragazzine. Allora si cominciava a 14 anni. Allora sono andata in un'altra fabbrica però sempre di confezioni, che tagliavo... loro facevano dei cappottini da bambino. Poi questa ditta è fallita, ci sono stata a lavorare due o tre anni, dopo ho lavorato un po' in casa... Alla fine ho fatto il corso da infermiera, allora non serviva avere le medie. Perché quei due anni di scuola non erano parificate alle medie, ci avevi un po' di preparazione di base, ti insegnavano economia domestica, ti insegnavano un po' di italiano, ma non era una scuola parificata. Dopo sposata, addirittura, ho fatto le medie serali. Per fare il secondo anno professionale dopo ero obbligata per fare l'infermiera.

I. *Quindi ha fatto le scuole medie serali e poi ha fatto il corso per infermiera?*

L.P. Prima ho fatto il primo corso e non serviva, per il primo anno di infermiera, bastava l'elementare. Dopo per fare l'infermiera professionale, noi eravamo professionali psichiatriche non eravamo professionali generiche, ho fatto le medie, poi ho fatto il secondo anno. Poi dopo ho fatto un altro corso di tre mesi, una cosa sindacale quasi, avevano fatto questo contratto, per poter frequentare il terzo anno di professionale ospedaliero, che poi ho fatto i tre anni, considerati quasi magistrali, capirai in tre mesi, ma non ce l'ho fatta perché avevo due bambini piccoli, dovevo andare a lavorare a Montecchio, tutti i giorni, la sera a scuola, cioè il pomeriggio, avevo le 180 ore, ma alla sera dovevi metterti a studiare. Io venivo a casa, mia suocera allora non voleva... ho cominciato, ho fatto un mese o due, poi ho dovuto smettere non ce l'ho fatta. Poi anche come parametri eravamo parificati, però noi economicamente come professionale generico, solo che non potevamo operare in un ospedale; che poi ho lavorato lo stesso in casa di riposo dopo che sono andata in pensione. Però gli studi li ho dovuti fare tutti dopo, perciò se tornavo indietro, dicevo: 'Perché mio padre non mi ha fatto studiare quando era il momento?!'.

I. *Il fatto di aver avuto dei supplenti, forse non avrà aiutato, anche nella scelta se continuare o meno gli studi*

L.P. Probabilmente il fatto di aver dei supplenti non avrà aiutato nella scelta. Comunque era una scelta veniva con la famiglia

I. *Però forse se avesse avuto la stessa insegnante per tutti i cinque anni, magari qualcosa...*

L.P. Poteva dire: potrebbe fare uno studio o fare l'altro... invece no.

Allora in tanti non hanno fatto le medie, tanti non andavano neanche alle medie, invece... c'è chi ha fatto almeno le magistrali. Dopo ho dovuto impegnarmi... tanto più che il primo anno di infermiera avevo solo un bambino, poi i concorsi, poi il secondo anno, poi il serale... anche lì c'era chi lo prendeva sottogamba ed io dicevo 'Scusate, perdiamo tempo, veniamo a Reggio, perché almeno non impariamo, che ci serve'. Io col lavoro che facevo ho sempre avuto questa carenza, *adesso non ti serve per questa intervista*. Perché tra le mie colleghe, anche quando lavoravo al Centro, ho lavorato 36 anni al Centro di igiene mentale, ci facevano fare tantissimi aggiornamenti, ce li faceva fare l'USL. Però io, anche coi medici così, ridevamo, ridevano loro ridevo io, che la capacità c'era però le basi mi mancavano. Io vedevo delle mie colleghe che semmai si sono diplomate, erano già maestre, in più han fatto i 3 anni di infermiera e venivano a lavorare con me, erano meno brave di me, ma molto, a livello diciamo anche di malato psichiatrico specialmente non avevano esperienza, però su certe cose, dovevano fare un verbale eccetera eccetera loro erano preparate. Io lo facevo ma mi trovavo in difficoltà.

Però allora riuscivi con la volontà... adesso bisogna essere laureati e non trovi il lavoro; allora riuscivi a trovare il lavoro poi dopo ti adeguavi oppure si cercava di aggiornarsi mentre lavoravi. Io penso di essere stata una di quelle, infatti c'era un medico che voleva che andassi a Padova, allora c'era la facoltà di Psicologia, adesso la fanno anche a Parma, voleva a tutti i costi che andassi, lui era uno psicoanalista, diceva 'Devi andarci, devi andarci perché hai le basi, sei brava e devi farcela...'. Ed io rispondevo 'Ma come faccio?? Debbo fare intanto le magistrali davvero, poi dopo come faccio ad andare a Padova con due ragazzi (i suoi due figli, ndr), allora erano già grandi'... ma, mettermi lì a studiare... adesso l'hanno fatta anche a Parma, ma... dovevo andare via...

No, si doveva solo andare... Ho fatto molti aggiornamenti, con l'Azienda USL andavamo ogni due settimane avevamo aggiornamenti con uno psicoterapeuta, uno psicanalista, addirittura...

Delle cose se ne sono fatte, ma ti mancavano le basi.

Con i miei figli, che non sono riusciti in molto, '*Studiate!! Arrivate, che poi dopo nella vita non si può dire... Se fate anche i muratori, non c'entra! Ma quando avete una base, sapete anche come porvi...*'. È andata così! Allora erano periodi così

- I. *Ricorda qualche episodio piacevole oppure critico, rispetto alla sua esperienza scolastica? C'è qualcosa che le è rimasto impresso?*
- L.P. Ma a parte l'episodio del libro... poi dopo io ho avuto l'episodio che ero un po' obesa mi prendevano in giro, a volte.

- I. *Quindi su questo ci ha sofferto...*
- L.P. Sì, molto! I miei ci tenevano tanto perché ero bella grassa invece io ci soffrivo tanto. Vedevo l'A. della M., che aveva una testa più grossa di me, aveva una vitina così... le mie amiche con le gonnelline ricce. Ho un ricordo anche della comunione, quelle cose lì ma non c'entrano con la scuola, i miei non ci tenevano molto. Mi aveva vestito la figlia del fattore, mi aveva messo il velo da sposa di sua cognata... c'ero andata come le altre, perché il problema di avere l'abito come le altre, di essere uguali... Invece i miei... Credo che (i miei genitori) non mi abbiano neanche portata in chiesa, è venuta mia nonna ma loro non sono venuti neanche in chiesa. Questa cosa mi ha fatto stare molto male
- I. *E il rapporto con i suoi compagni? Abbiamo visto che con l'insegnante non c'è stato un gran rapporto perché ci sono stati troppi cambi, invece con i compagni... perché il fatto che diceva, appunto, che la prendevano un po' in giro... forse anche con loro non è stato un rapporto così stretto*
- L.P. Ma no, a parte quella cosa, ero più io che soffrivo ... no, c'era abbastanza armonia... mi ricordo che c'era D.B. che abitava qua e che era uno dei secchioni, veniva sempre a casa mia a fare i compiti, l'A., la B., ho ancora, quando li vedo, un buon rapporto...
- I. *Quindi con i compagni c'è stato un legame... se non con tutti, però con alcuni è riuscita a portare avanti un legame che si è mantenuto nel tempo.*
- L.P. Sì, perché poi eravamo in paese assieme, a parte quelli che si sono trasferiti... gli altri, un po' perché si andava al catechismo, un po' perché... si è sempre mantenuto, anzi, anche se si sta dieci anni senza vedersi, te li ricordi e ti fa piacere quando li incontri, anzi ci sono persone che non ho più visto e che mi farebbe piacere davvero rivedere. Non ho episodi... Sono sempre stata abbastanza aperta, penso, non ero una bambina particolarmente timida... Mi ricordo che non avevo bambole da giocare, perché vivendo in una realtà dove erano tutti maschi... io non ho mai giocato con le bambole, perciò il pomeriggio andavo a casa di queste amiche a scuola con me perché loro avevano a volte le bambole, i tegamini, cose che non avevo perché ho sempre fatto giochi da un po' da maschi... E poi non potevo sempre andare a Cadè il pomeriggio, perché andare a Cadè equivaleva, oggi, ad andare a Reggio in centro, quindi la mattina si andava a scuola, ma il pomeriggio si stava vicino a casa e non potevo sempre andare a Cadè.

*Allegato 12. Lettera scritta l'8 gennaio 2009 dai bambini della classe 5<sup>a</sup> A della scuola elementare di Cadè, indirizzata al Sindaco di Reggio Emilia.*

**LETTERA APERTA AL SINDACO DI REGGIO EMILIA,  
DOTT. GRAZIANO DELRIO**

Cadè, 8 gennaio 2009

Egregio signor sindaco,  
siamo gli alunni della classe 5<sup>A</sup> della scuola primaria " Paola  
Valeriani " di Cadè.  
Si ricorda di noi?  
Ci siamo visti alla festa di fine anno scolastico a giugno quando  
è venuto ad inaugurare la pista ciclabile e noi le abbiamo cantato  
la canzone " La città dei bambini " ?  
( La vediamo sempre su Telereggio ).  
Le vorremmo ricordare la sua promessa di ampliare la scuola e  
di costruire una palestra che ancora non c'è.  
Sarebbe anche possibile mettere alcuni giochi nel cortile della  
scuola per poterci divertire di più?  
Le volevamo anche sottoporre alcune proposte per il nostro paese  
in modo che diventi bello come una città:  
1) Perché non riapre la stazione? I treni inquinano meno delle  
automobili e poi sono già stati effettuati i lavori del sottopassaggio.  
I nostri genitori e i nostri nonni ci portavano a vedere i treni  
che si fermavano, quando eravamo piccoli!  
2) Può fare riparare i buchi che ci sono sulla via Emilia?  
Sono pericolosi!  
3) Si può mettere un semaforo o una rotonda nell'incrocio della  
scuola?  
Anche se ci sono le strisce pedonali, gli automobilisti si fermano  
raramente e durante le vacanze di Natale è stato investito un  
vecchietto.  
4) Potrebbe fare circolare meno automobili?  
Sa, con il riscaldamento globale...

*Allegato 13. Risposta del Sindaco di Reggio Emilia del 29 gennaio 2009 ai bambini della classe 5<sup>a</sup> A della scuola elementare di Villa Cadè*



COMUNE DI REGGIO NELL'EMILIA

IL SINDACO

n 46 prot. Gab

29 gennaio 2009

Carissimi ragazzi,

grazie per la vostra bella lettera per i disegni che l'accompagnano e per il ritratto che simpaticamente ed in modo rassomigliante mi avete fatto.

Grazie per l'interesse che dimostrate verso la nostra città e per la passione con la quale sottolineate le vostre proposte e le vostre puntuali osservazioni.

In merito alle varie questioni sollevate vi informo che:

- L'ampliamento della vostra scuola è stato dal 23 gennaio scorso appaltato. Per tanto inizieranno a breve (tempo permettendo) i lavori necessari. Per quanto concerne l'installazione di giochi, essa sarà valutata necessariamente a fine lavori.
- La riapertura della stazione di Cadè non dipende da una scelta del Comune, essendo di competenza regionale. In attesa della prevista riorganizzazione del traffico ferroviario regionale la situazione è comunque attentamente monitorata.
- La via Emilia è di proprietà comunale da Villa Cella a San Maurizio. I restanti tratti sono di competenza dell'ANAS, cioè dell'azienda statale delle strade, a cui per altro abbiamo già segnalato i problemi da voi sollevati al fine di giungere ad una soluzione.

Voglio inoltre, informarvi che il Comune ha promosso un progetto generale di riqualificazione delle frazioni della città: in questo è compresa anche la Vostra frazione. Infatti, già dalla prossima estate sono previsti tre interventi che riguardano:

- la riqualificazione della piazzetta di fronte alla chiesa
- la messa in sicurezza degli attraversamenti sulla via Emilia, tramite il posizionamento nuovi semafori a richiesta

Allegati

- la sistemazione e la messa in sicurezza del parcheggio antistante la scuola prevista al termine dei lavori di ampliamento.

Pur non essendo in potere del Sindaco, fare circolare meno le automobili, è preciso impegno dell'Amministrazione Comunale con un piano che si chiama PUM (piano urbano della mobilità) potenziare ulteriormente l'uso delle piste ciclabili e del trasporto pubblico per disincentivare, per quanto possibile, l'uso improprio dell'automobile.

Sperando di essere stato preciso e puntuale nelle risposte, così come voi lo siete stati nelle domande, vi mando un caloroso abbraccio unitamente ai migliori auspici di buon studio e buon lavoro.

  
Graziano Delrio

CE' POSTA PER NOI.....



### *Allegato 14. Traccia di domande per l'intervista*

NOME E COGNOME

LUOGO E DATA DI NASCITA

PROFESSIONE

TITOLO DI STUDIO

ATTIVITÀ SVOLTA IN PASSATO

LUOGO E DATA DELL'INTERVISTA

- *Com'era la scuola? (aule, bagni, piani...)*
- *Quanto distava dalla sua abitazione e come la raggiungeva?*
- *Come veniva riscaldata, d'inverno?*
- *Che caratteristiche aveva l'aula? (luminosa, buia, disposizione banchi, lavagna, dove sedeva la maestra)*
- *Quali erano gli arredi presenti nell'aula?*
- *C'erano alle pareti quadri murali, carte geografiche...? Ricorda quali?*
- *Quanto durava l'anno scolastico? (inizio, fine, divisione trimestri, quadrimestri, giorni settimana...)*
- *L'orario scolastico era antimeridiano e/o pomeridiano?*
- *Quanti eravate in classe? Maschi? Femmine?*
- *Come era scandita la vostra giornata a scuola?*
- *Quali materie studiava? Erano seguite tutte dalla stessa maestra?*
- *La maestra dialogava con voi? Vi ascoltava?*
- *Si parlava solo italiano o anche il dialetto?*
- *Cosa ricorda del suo sussidiario o del libro di lettura? C'erano illustrazioni? Ne ricorda qualcuna?*
- *Cosa ricorda dei suoi quaderni? E dei materiali che usava?*
- *Venivano proiettate delle pellicole a scuola? Cosa ricorda di aver visto?*
- *Venivano celebrate ricorrenze o organizzate feste? Ne ricorda qualcuna?*
- *Aveva compiti da fare a casa?*
- *Ha frequentato attività di doposcuola? Dove si svolgeva e chi la gestiva?*
- *Era prevista la ricreazione? Quanto durava e quali giochi svolgevate? Quale era il suo preferito?*
- *Come definirebbe la sua insegnante o il suo insegnante? Perché?*
- *Erano previsti incontri tra l'insegnante e i genitori? Con che periodicità?*
- *Finita la giornata scolastica, lavorava? Se sì, quale lavoro svolgeva? Per quante ore?*
- *Le piaceva andare a scuola? Perché?*
- *Ha continuato gli studi? Fino a quale grado?*
- *È stato aiutato/consigliato nella scelta se continuare o meno gli studi?*
- *Facendo riferimento alla Sua esperienza:  
Ricorda uno o più episodi particolarmente graditi/piacevoli? Che sentimenti ha provato? quali considerazioni può esprimere?  
Ricorda momenti critici/esperienze negative? È stato aiutato/sostenuto da qualcuno? Quali considerazioni può trarne?*

Allegati

### *Allegato 15. Il clima dell'intervista*

Intervista a L.M.: *Pochi i ricordi piacevoli.*

*Data:* 16 novembre 2014 ore 15:00

*Luogo:* abitazione di L.M., Villa Cadè (RE)

Per la data fissata, avevamo concordato un orario, ma visto che L.M. si era liberata prima da un suo impegno, mi ha telefonato dicendomi che era libera e che potevo anticipare l'appuntamento. Con questa telefonata ho capito che ci teneva ad essere intervistata e questo mi ha fatto molto piacere. Mi sono dunque recata presso la sua abitazione, poco distante, e ci siamo sedute in cucina, una stanza molto luminosa e molto 'vissuta' da parte loro, attorno al tavolo.

La sua disponibilità a rilasciare l'intervista era un po' adombrata dal timore di non ricordare granché e di non essere di molta utilità per me, per l'eventuale scarsità delle informazioni che avrebbe potuto ricordare. Io l'ho rassicurata che senz'altro avrebbe avuto molte cose da dire. Ha preferito che prima parlassimo un po' degli argomenti della traccia che le avevo consegnato qualche giorno prima e ad un certo punto le ho chiesto se era pronta per la registrazione.

Ha seguito con attenzione le domande e si è sforzata di ricordare quante più informazioni possibili, trovandosi a proprio agio sia per la tipologia dei quesiti posti, che per l'adeguatezza dei ricordi affiorati. Si è trattato di *un travaso di ricordi dal possessore al ricercatore*, consentendomi di cogliere sia la fatica nel ricordare alcuni dettagli, che il piacere di essere protagonista del proprio racconto, anche se il debole trasporto verso la frequenza scolastica, che ancora prova, potrebbe aver reso più asettico il racconto. Scarsi sono stati i sorrisi che hanno inframmezzato la narrazione; ci sono stati *pochi ricordi piacevoli*.

Intervista a M.B.: *Empatia, coinvolgimento, immedesimazione*

*Data:* 26 novembre 2014 ore 18:00

*Luogo:* sede dell'Ordine dei Medici Chirurghi ed Odontoiatri di Reggio Emilia

M.B. ha accettato con piacere di rilasciarmi l'intervista, avendo mantenuto un *forte legame con Villa Cadè*, dove è nata ed ha vissuto gli anni della fanciullezza, **con i ricordi** di quel periodo e soprattutto *con le persone* che a quei tempi frequentava. L'intervista è stata svolta all'Ordine dei Medici Chirurghi e degli Odontoiatri di Reggio Emilia presso cui io sono impiegata amministrativa; M.B. fa parte dell'organo di governo dell'Ente.

Ci siamo sedute di fronte ad una delle scrivanie. Io ero molto emozionata; avevo appena riposto la 'divisa professionale' per indossare quella di intervistatrice e

repentinamente ho percepito una atmosfera diversa. Eravamo fisicamente in un luogo, ma immerse in un contesto diverso e lontano nel tempo, la mia interlocutrice concentrata nei ricordi ed io nell'immedesimarmi in essi, *tanto la sua narrazione riusciva a far rivivere le esperienze*. La reciproca empatia ha consentito di *collegarci su un filo emotivo e comunicativo* che ci ha permesso di estraniarci dal contesto ambientale e lavorativo che ci riguarda e di riconoscerci negli aspetti comuni dei ricordi.

Potevo vedere, mentre lo raccontava, la gente per strada durante il Giro d'Italia o sentire l'aria sul volto, quando, alla fermata della corriera, ripetevano la lezione con la maestra. Questo è naturalmente facilitato dal fatto che sono nata e cresciuta a Villa Cadè e che, anche se non ho vissuto in prima persona quei fatti, conosco perfettamente l'ambiente.

Ognuna di noi si stava impegnando a mettere a proprio agio l'altra, ad instaurare un clima disteso, ad alimentare una comunicazione il più possibile aperta e ricca di significati, calandoci nel migliore dei modi nei rispettivi ruoli intervistata/intervistatrice.

Ho sofferto inizialmente anche un po' di imbarazzo, sia per effetto della funzione che rivesto dal punto di vista lavorativo, che per la consapevolezza di essere una principiante in questo ruolo, mentre presumevo che la dottoressa fosse stata intervistata, durante la sua carriera di medico e nel suo ruolo ordinistico, da giornalisti professionisti: le mie prime domande forse esprimevano un tono eccessivamente formale.

L'intervista è stata scandita dai suoi completi, ricchi e interessanti interventi; significativi i brevissimi momenti di silenzio e concentrazione per recuperare e ricostruire i migliori ricordi utili all'intervista.

Al termine, ci sembrò di essere state impegnate per pochissimo tempo, quando invece era trascorsa più di mezz'ora. Tanti ricordi e aneddoti erano affiorati, tuttavia la mia interlocutrice mi confidò che più scavava nei ricordi, tanto più essi ne chiamavano alla memoria altri.

Ci siamo salutate con un caloroso apprezzamento per l'esperienza vissuta.

Intervista a G. S.: *Padronanza dei ricordi e tono scherzoso*

*Data:* 9 dicembre 2014 ore 15:00

*Luogo:* abitazione di G.S., Villa Cella (RE)

G.S. ha accolto subito con molto entusiasmo la richiesta di rilasciarmi l'intervista. È una persona disponibile ed allegra.

Il giorno dell'intervista mi sono recata presso la sua abitazione e mi ha fatto accomodare nel grande soggiorno. Era primo pomeriggio e la luce del sole filtrava dalle finestre con le tende chiare. *L'ambiente era solare come il proprietario.*

Allegati

Mi ha chiesto dove preferivo sedermi ed io ho risposto: 'al tavolo', per organizzare meglio la registrazione. Ci siamo seduti di fronte: avevo spesso su di me il suo sguardo concentrato, ma tranquillo, come un alunno preparato di fronte ad una prova. Non mostrava alcuna preoccupazione, era sicuro di sé.

Alle mie domande rispondeva subito, con una padronanza dei ricordi davvero formidabile. Il tono era scherzoso, non mancavano le battute. È stata una intervista caratterizzata dall'allegria che, con il suo carattere, è riuscito a trasmettere. L'apprezzamento nei riguardi della scuola e del periodo scolastico trascorso si percepiva e permeava i ricordi, avvolgendoli in un alone di positività che ha scalzato le eventuali esperienze critiche di cui, infatti, non vi è traccia.

Mi parlava di quando era bambino, ma io potevo notare che quel 'bimbo vispo e sveglio' di cui mi raccontava era ancora immutato di fronte a me.

Intervista ad A.M.: *Atteggiamento serio e tono pacato. Precisione nei dettagli*

*Data:* 9 dicembre 2014 ore 17:00

*Luogo:* abitazione di A.M., Sant'Ilario d'Enza (RE)

A.M. mi ha ricevuto presso la sua abitazione. Mi ha accolto con calore, ma *il suo atteggiamento, all'inizio, era un po' rigido*: mi disse che temeva di non ricordare granché, ma si mise a disposizione con molta disponibilità. Era presente anche la moglie che, dopo i saluti iniziali, si è ritirata in un'altra stanza per lasciarci più liberi. Mi ha proposto di accomodarci sul divano ma, come d'abitudine durante le interviste, ho preferito sederci al tavolo.

Vista la rigidità iniziale, gli ho chiesto se volevamo parlare un po' dei temi della traccia che gli avevo spedito ed ha acconsentito. Questo ha agevolato la successiva narrazione ed è stato rassicurante, perché ha potuto constatare che gli aspetti di cui aveva scarsa memoria erano davvero pochi.

Procedendo con le domande molti ricordi affluirono alla mente, prevalenti quelli inerenti il *legame con gli amici ed i compagni di classe*. La narrazione avveniva in modo molto preciso, soprattutto la descrizione della struttura della scuola e della disposizione degli arredi.

Il rapporto con l'insegnante invece, molto severa, impediva un atteggiamento spensierato e anche l'evocarlo smorzava il tono del racconto, come avvenne anche per il ricordo dell'evento drammatico di cui mi parlò.

Il suo atteggiamento, procedendo con l'intervista, appariva più sciolto e rilassato. Al termine si unì a noi anche la moglie, che si preoccupò di recuperare alcune fotografie degli anni di scuola del marito che vivacizzarono l'ambiente.

Intervista a M.F.: *Valorizzazione dell'intervista. Il piacere di ricordare e raccontare*

*Data:* 11 dicembre 2014 ore 15:45

*Luogo:* abitazione di M.F., Villa Cadè (RE)

M.F., per l'intervista, mi ha fatto accomodare nel soggiorno della sua casa, scusandosi per la confusione creata da un certo numero di libri accatastati per terra. Mi spiegò, mostrandomi una foto sul suo *smartphone*, che dovevano servire per allestire un albero di Natale un po' originale. Suo figlio l'aveva visto da qualche parte e lo stava costruendo in soggiorno: sarebbero serviti numerosi libri, ma mi assicurò che non c'erano problemi, visto che ne aveva tanti, infatti notavo alle mie spalle una fornitissima libreria.

Aveva recuperato, per l'intervista, una foto di classe e un piccolo libretto di racconti per ragazzi che, mi disse, ebbe in dono dalla sua maestra: capii che vi era molto affezionato. Era conservato in ottimo stato e custodito in una busta di plastica per evitare che si sgualcisse. Fui felice che si fosse premurato di reperire materiali per l'intervista: era tangibile la *serietà e la considerazione con cui si era preparato* ed intendeva affrontare l'esperienza.

M.F. è stato molto ospitale, sempre sorridente e disponibile a raccontarmi ciò che ricordava. Il suo eloquio era sciolto, alimentato dall'ottima memoria e dagli spunti interessanti e ricchi di dettagli che seppe individuare: il mio compito di intervistatrice è stato molto agevolato. Ho percepito *il piacere di ricordare e di raccontare*.

Intervista a B.B.: *Atteggiamento accogliente. Ricordi vividi e particolareggiati*

*Data:* 15 dicembre 2014 ore 15:30

*Luogo:* abitazione di B. B., Reggio Emilia

B.B. mi ha ricevuto nel salotto della sua abitazione sita in Reggio Emilia. Siccome era la prima volta che ci vedevamo, mi aveva dato precise indicazioni stradali per raggiungerlo senza faticare troppo tra strade a senso unico e zone pedonali. Appena ha aperto la porta di casa, vedendomi, ha esclamato: 'Mi aspettavo di vedere una persona imponente!!!'. Io compresi subito a cosa si riferiva e gli risposi: 'Sì, purtroppo devo aver preso dalla mia nonna materna... [l'altezza...]'. B. B. conosceva mio nonno materno e i suoi fratelli (i miei prozii) che erano noti a Villa Cadè con il soprannome de *I Pilàster* (I Pilastri). Alcuni attribuiscono questo soprannome al fatto che erano sette fratelli maschi e una femmina, tutti alti e robusti, mentre un cugino mi ha riferito che tale appellativo deriva da una impresa del nostro bisnonno, cioè il padre degli otto fratelli, che sostenne a mani nude la volta di accesso ad un borgo di case di Villa Cadè che stava crollando [da fonti orali, ndr]. La mia nonna materna, moglie di uno dei fratelli, e la moglie

Allegati

del capo-famiglia de *I Pilàster*, la mia bisnonna materna, erano donne minute ed evidentemente alcuni di quei geni sono riaffiorati in me.

Ha sapientemente utilizzato questa battuta per *creare da subito empatia, per far sì che non mi sentissi una sconosciuta.*

Abbiamo quindi iniziato una conversazione informale; mi chiese di diverse persone che ancora ricordava di Cadè (non abitando più nella frazione da quando aveva circa dodici anni), soprattutto dei miei zii e cugini. Ha instaurato subito un clima amichevole, anche se io mi sentivo un tantino in soggezione un po' perché non lo conoscevo, ma anche perché M. B., sua compagna di classe alle elementari che ci mise in contatto, mi aveva parlato di lui come di un alunno molto bravo a scuola, successivamente un ottimo insegnante e, ora che era in pensione, si stava dedicando ad una delle sue passioni, l'arte musicale, nella quale era un vero esperto.

Aveva ricevuto la traccia dell'intervista precedentemente via e-mail. Abbiamo parlato un po' dei temi che avremmo trattato, poi gli chiesi se potevamo partire con la registrazione. Durante l'intervista, la mia interazione si è limitata a brevi domande: B.B. stava ricostruendo per me, *senza particolare fatica nel recuperare i ricordi*, frammenti della sua vita scolastica a Villa Cadè e me li stava presentando *in modo così sicuro, fluente, preciso, completo e ricco di particolari* che sembrava li avesse vissuti solo poco tempo prima. Anche i rumori di sottofondo dovuti ad un tecnico che stava facendo un intervento nel suo appartamento non ci hanno distratto o infastidito.

La sua disponibilità nel conversare mi ha fatto sentire a mio agio, mi sono sentita valorizzata e gli sono grata di avermi dedicato parte del suo tempo e dei suoi ricordi.

Intervista a C.T.: *I ricordi hanno creato benessere*

*Data:* 15 dicembre 2014 ore 17:30

*Luogo:* abitazione di C.T., Villa Cadè (RE)

L'intervista si è svolta nel salotto dell'abitazione di C.T. Al mio arrivo era presente anche il marito; anch'egli aveva frequentato le scuole elementari di Villa Cadè nello stesso periodo. Gli chiesi se voleva partecipare, ma si scusò dicendomi che doveva uscire per una commissione con la nipote e che mi avrebbe lasciato in buone mani in quanto, a suo parere, la moglie ricordava molte più cose di lui.

Ho chiesto alla mia interlocutrice se preferiva dare un'occhiata alla traccia dell'intervista prima di iniziare la registrazione e si mostrò favorevole. Abbiamo preso posto su due poltrone una di fronte all'altra; l'atmosfera era ospitale e calda.

La notavo a proprio agio e lo stesso mi sentivo anch'io. *La gestualità era morbida, nel racconto il tono era pacato e tranquillo.* Le parole esprimevano un po' del

timore che nel corso dell'intervista scoprii in lei bambina, ma che, a mio parere, aveva superato e lasciato alle spalle per dimostrare accoglienza, sensibilità e capacità di introspezione.

La conversazione si snodava attraverso le mie domande e i ricordi che le stesse domande evocavano nel mio interlocutore, che mi appariva molto concentrato e assorbito da quanto andava ricercando nella memoria.

L'aspetto gratificante dell'esperienza è stato, oltre alla disponibilità e all'apertura nei miei confronti, l'espressione dell'apprezzamento finale: 'È stato bello!'. A volte questo tipo di analisi del passato può condurre al ricordo di avvenimenti negativi o dolorosi, mentre in questo caso *i ricordi hanno creato benessere*.

Intervista a N.F.: *La fatica nel ricordare*

*Data:* 16 dicembre 2014 ore 16:00

*Luogo:* abitazione di N.F., Villa Cadè (RE)

Per l'intervista, mi sono recata presso l'abitazione di N.F. Mi ha accolto con calore, invitandomi a darle del 'tu', ed instaurando da subito un'*atmosfera amichevole e confidenziale*.

'Evidentemente è proprio un periodo di interviste, questo!', esordì raccontandomi come pochi giorni prima, anche suo nipote, che frequenta la scuola media, l'aveva intervistata. Il tema erano i mestieri antichi. Le era piaciuto molto, anche perché ciò che raccontava provocava stupore negli occhi del nipote e interesse per un argomento in cui la nonna era molto preparata.

Nel salotto dove ci siamo accomodate era presente anche l'anziana mamma, che ha presenziato silenziosamente all'intervista.

Ho illustrato brevemente la traccia dell'intervista ed abbiamo iniziato la registrazione. Siccome i suoi nipoti spesso trascorrevano il pomeriggio a casa sua ed inevitabilmente erano impegnati con i compiti, a volte faceva riferimenti alla loro realtà scolastica, confrontando alcune sue esperienze passate con quanto vedeva accadere oggi ed evidenziandone le differenze.

L'intervista è stata caratterizzata dal suo modo spigliato di ricordare e dal suo eloquio diretto, con pochi giri di parole.

In chiusura, *esprime la fatica nel ricordare*, a distanza di tanto tempo, tutti i particolari di allora. Avevo notato, infatti, alcune difficoltà nel rispondere e, per alcuni temi, avevo proposto ipotesi o spunti derivati da altre interviste, al fine di agevolare l'espressione di una conferma o di una alternativa.

Mi ha chiesto se poteva trattenere la traccia dell'intervista perché l'avrebbe mostrata ai nipoti illustrando i temi su cui era stata intervistata: questo mi fece molto piacere perché attribuiva valore ed importanza all'esperienza.

Allegati

Intervista a E.P.: *I ricordi superano l'insicurezza*

*Data:* 16 dicembre 2014 ore 18:00

*Luogo:* abitazione di E. P., Villa Cadè (RE)

E.P. aveva acconsentito prontamente a fissare un appuntamento per l'intervista, ma quando mi recai presso la sua abitazione, il giorno concordato, mi accolse avvisandomi che ricordava ben poco e che *non era sicuro di quanto sarebbe potuta essere utile la sua testimonianza*. Lo rassicurai che senz'altro avrebbe ricordato moltissime cose e che in ogni caso, non sarebbe stato un problema.

L'intervista iniziò quindi con un po' di preoccupazione da parte di entrambi, anche se io mi sforzavo di apparire sicura.

Ci sedemmo intorno al tavolo in soggiorno e gli chiesi se preferiva scorrere la traccia dell'intervista. Annuì e gliela consegnai. La scorre rapidamente ed evidenziò qualche punto in cui ammetteva di non ricordare. Io ribadii che non vi erano problemi e, incoraggiandolo, lo rassicurai che comunque ne sarebbe uscita una bella chiacchierata; infine gli chiesi se potevamo iniziare la registrazione. Già con le prime risposte, lo vedevo sempre più a suo agio, padroneggiava l'argomento e il discorso procedeva sicuro e dettagliato.

Si era instaurata una bella atmosfera, lui immerso nei ricordi, io attenta a seguire e a comprenderne il significato. Accanto a noi sedeva anche la moglie che, piacevolmente, assisteva e partecipava, annuendo silenziosamente o con brevissimi interventi.

*E.P. ora sorrideva mentre raccontava, rilassato*. Si coglieva la soddisfazione nell'essere riuscito a far affiorare i ricordi.

Eravamo riusciti a creare un'atmosfera piacevole che stimolava a continuare la conversazione. Infatti, spento il microfono, rimanemmo ancora un po' a conversare, sia sui tempi della scuola, ma anche su argomenti di attualità e di vita quotidiana del paese.

Intervista a G.P. e R.P.: *Il successo dell'intervista congiunta*

*Data:* 18 dicembre 2014 ore 14:00

*Luogo:* abitazione di G.P., Villa Cadè (RE)

Questa è l'unica intervista, delle dodici che ho effettuato, che è stata rilasciata in forma congiunta da due ex compagni di classe. Avevo contattato telefonicamente G.P. per chiedere la sua disponibilità. Sul momento non mi diede una risposta definitiva, anche se percepivo che era abbastanza favorevole, riservandosi di sentirci dopo qualche giorno. Lo richiamai, come convenuto, ed egli mi

disse che, sì, mi avrebbe rilasciato l'intervista, ma mi disse anche che *sarebbe stato interessante svolgerla in modo congiunto con altri compagni di classe* perché, a suo avviso, sarebbe stato possibile ricordare meglio. Mi indicò qualche nominativo di coetanei che era possibile coinvolgere, ma io risposi che forse non era opportuno rivolgere l'intervista a un gruppo, sia per questioni organizzative (difficoltà a reperire una data e un orario che andasse bene per tutti e il problema se intervistare tutti insieme o uno alla volta, cosa che avrebbe richiesto un dispendio eccessivo di tempo) che per la qualità della registrazione (es. sovrapposizioni di voci). Concordammo quindi di valutare la disponibilità di un solo compagno di classe, e amico, R.P. che avremmo contattato entrambi. Quando telefonai, R.P. aveva già ricevuto l'informazione e si mostrò ben felice della proposta, alla quale acconsentì.

Il giorno prefissato per l'intervista, sono stata accolta da G.P. presso la sua abitazione, mi ha fatto accomodare nello studio ed abbiamo atteso che arrivasse R.P. che, poco prima, gli aveva confermato l'appuntamento. Nel frattempo, abbiamo parlato del più e del meno, introducendo gli argomenti oggetto dell'intervista. G.P. mi informava che l'amico ha un'ottima memoria e ricorda perfettamente tante cose. A proposito dei temi trattati nell'intervista, mi diceva che R.P. conservava ancora, appesa nel suo negozio di barbiere, un quadro della loro fotografia di classe. Era a proprio agio e concentrato sui suoi ricordi. Quando il secondo interlocutore ci raggiunse, si accomodò di fianco a me, di fronte al padrone di casa ed iniziammo l'intervista, concordando che avrebbero parlato prima l'uno e poi l'altro, facendo attenzione a non sovrapporre le voci, per via della registrazione, ma in una unica intervista, perché in questo modo sarebbe stata più spontanea.

R.P. ci ha coinvolti *con la sua spigliatezza e col suo vortice di ricordi*. Spesso, nella foga del racconto, si alzava in piedi e gesticolava spiegando oppure, come un vero attore, interpretava ciò che stava raccontando, mimando quella tal avventura o impersonando il protagonista di cui, in quel momento, stava parlando. G.P., più riservato, interveniva con pacatezza e precisione. Hanno ricordato insieme i loro anni passati; quello che l'uno diceva, a volte l'altro confermeva oppure correggeva il tiro, ma all'unisono! Hanno anche raccontato alcuni aneddoti davvero divertenti ed il clima era allegro e disteso. Hanno mostrato apertura e non si sono risparmiati nel ricordare, facendomi partecipe di svariati momenti di vita scolastica, ma anche extra scolastica, perché la scuola faceva parte della loro vita e non era un ambiente a sé stante. Erano e sono amici, prima di tutto.

Alla fine, e gliene sono grata, sono stati anche loro a ringraziare me di aver creato una occasione per ricordare i loro anni spensierati di fanciullezza.

Allegati

Intervista a L.P.: *Atteggiamento aperto e comunicativo*

*Data:* 21 dicembre 2014 ore 17:30

*Luogo:* abitazione di L. P., Villa Cadè (RE)

L.P. mi ha ricevuto presso la sua abitazione, di domenica, mostrando molta disponibilità nei miei riguardi. Era tardo pomeriggio, inverno, buio. Nella stanza la luce era soffusa, l'albero di Natale, nell'angolo vicino alla finestra, faceva mostra degli addobbi scintillanti. Ci sedemmo attorno al tavolo. Mi disse che aveva cercato al telefono qualche sua compagna di classe delle elementari, perché *temeva di ricordare poco* ed insieme avevano ripercorso gli anni trascorsi alla scuola elementare di Cadè. Aveva anche cercato qualche fotografia dell'epoca, ma non ne aveva trovate. Le avevo spedito la traccia via e-mail e si era preparata sui temi che avremmo trattato. Iniziammo l'intervista con la assicurazione che senz'altro avrebbe avuto interessanti ricordi da evocare e infatti, più procedevamo con le domande, più i ricordi affioravano e si legavano ad altri vissuti personali. La gestualità era morbida; a volte notavo che, mentre mi parlava, il suo sguardo indugiava su un oggetto o su un punto indefinito di fronte a lei, come se questo l'aiutasse a dar voce ai ricordi, aumentando la sua concentrazione. Non si risparmiò e le sue risposte erano fluenti, lucide, ricche di dettagli. E anche quando raccontava di aspetti per i quali aveva sofferto, le parole e il suo stato d'animo erano ormai privi di sofferenza, segno che era *riuscita a metabolizzare e a dare un senso e soprattutto un tempo a tutto ciò*. Mano a mano che si procedeva nell'intervista la stanza mi appariva sempre più luminosa, non percepivo più lo stato di penombra, grazie alle sue parole e al suo atteggiamento aperto e comunicativo. Si coglieva introspezione, riflessione sulle sue esperienze scolastiche e di vita, insieme al rammarico di non aver fatto, a suo parere, la giusta scelta al momento opportuno. L'impressione che mi è derivata è di una persona sensibile, che si è messa in discussione, che ha cercato di recuperare, impegnandosi in prima persona, in ciò che sentiva mancante.

Allegati

Allegati

Stampato nel mese di novembre 2016 presso la CLEUP sc  
“Coop. Libreria Editrice Università di Padova”  
via G. Belzoni 118/3 – Padova (t. 049 8753496)  
[www.cleup.it](http://www.cleup.it)