



Maria Boschetti Alberti  
**La scuola serena di Agno**



[www.liberliber.it](http://www.liberliber.it)

Questo e-book è stato realizzato anche grazie al sostegno di:



**E-text**

**Web design, Editoria, Multimedia  
(pubblica il tuo libro, o crea il tuo sito con E-text!)**

**[www.e-text.it](http://www.e-text.it)**

QUESTO E-BOOK:

TITOLO: La scuola serena di Agno

AUTORE: Boschetti Alberti, Maria

TRADUTTORE:

CURATORE:

NOTE:

CODICE ISBN E-BOOK: n. d.

DIRITTI D'AUTORE: no

LICENZA: questo testo è distribuito con la licenza specificata al seguente indirizzo Internet:  
[www.liberliber.it/online/opere/libri/licenze](http://www.liberliber.it/online/opere/libri/licenze)

COPERTINA: n. d.

TRATTO DA: La scuola serena di Agno / Maria Boschetti Alberti. - Brescia : La Scuola, stampa 1953. - 98 p. ; 19 cm.

CODICE ISBN FONTE: n. d.

1a EDIZIONE ELETTRONICA DEL: 12 gennaio 2022

INDICE DI AFFIDABILITÀ: 1

0: affidabilità bassa

- 1: affidabilità standard
- 2: affidabilità buona
- 3: affidabilità ottima

SOGGETTO:

EDU012000 EDUCAZIONE / Metodi Sperimentali

DIGITALIZZAZIONE:

Paolo Alberti, paoloalberti@iol.it

REVISIONE:

Catia Righi, catia\_righi@tin.it

IMPAGINAZIONE:

Paolo Alberti, paoloalberti@iol.it

PUBBLICAZIONE:

Catia Righi, catia\_righi@tin.it

# Liber Liber



Se questo libro ti è piaciuto, aiutaci a realizzarne altri.  
Fai una donazione: [www.liberliber.it/online/aiuta](http://www.liberliber.it/online/aiuta).

Scopri sul sito Internet di Liber Liber ciò che stiamo realizzando: migliaia di ebook gratuiti in edizione integrale, audiolibri, brani musicali con licenza libera, video e tanto altro: [www.liberliber.it](http://www.liberliber.it).

# Indice generale

Liber Liber.....	4
PREFAZIONE.....	7
CHE COS'È LA SCUOLA SERENA?.....	28
I.....	40
L'Accademia del mattino.....	40
II.....	53
Il controllo delle materie scolastiche.....	53
III.....	69
Il lavoro libero.....	69
LIBERTÀ EDUCATIVA.....	76
I.....	83
Libertà di maniera.....	83
II.....	97
Libertà di tempo.....	97

MARIA BOSCHETTI ALBERTI

LA SCUOLA SERENA  
DI AGNO

## PREFAZIONE

*Nel 1924, Maria Boschetti Alberti lasciava la scuola di Muzzano, dove aveva condotto la prima sua esperienza di scuola nuova, per passare alla scuola di Agno, destinata a diventare – per la relazione del 1927 – l'insegna della «scuola serena», specialmente prima della pubblicazione degli articoli su Muzzano diffusi dal Supplemento Pedagogico di Scuola Italiana Moderna, dal 1934 al 1938 e dell'edizione del suggestivo Diario di Muzzano, avvenuta nel 1939, che, della prima scuola della Boschetti Alberti, rivelata agli educatori italiani dal Lombardo Radice, venne a dare la più originale e diretta, anche se non compiutissima documentazione<sup>1</sup>.*

*Quando, nel dicembre 1924, il Lombardo Radice annunciava, dalle colonne dell'Educazione Nazionale, la chiusura di quella scuola, esprimeva la certezza che la scuola di Muzzano in un modo o nell'altro sarebbe rivissuta<sup>2</sup>. E siccome la scuola non è nè il luogo, nè le pa-*

---

1 Cfr. MARIA BOSCHETTI ALBERTI, *Il Diario di Muzzano*, prefazione di Vittorio Chizzolini, Brescia, La Scuola, 1939 – ristampato con prefazione di Aldo Agazzi, in questa stessa collana di testi; Brescia, La Scuola, 1950. Come si sa, il *Diario* si arresta, incompiuto, all'8 maggio 1920.

2 Cfr. la Prefazione a: M. BOSCHETTI ALBERTI, *Il Diario di Muzzano*, Brescia, La Scuola, 1939, pp. 9-10; Brescia, 1950, pp. 19-

*reti dell'aula, ma l'educatore che «convive» con i propri scolari, così, là dove la Boschetti Alberti trasferì la sua opera, rinacque anche la «scuola di Muzzano»: e fu appunto ad Agno.*

*Ma rinacque, pur nell'identità degli spiriti informativi, diversa per altra scolaresca, non più di fanciulli di 6-8 anni in prima-seconda classe elementare, ma di adolescenti di 11-14 anni in una scuola maggiore; rinacque più esperta di consapevolezze nuove, e, sopra tutto, in una più approfondita cognizione dei concetti di libertà e di spontaneità naturale (conservatasi naturale ma attenta a non esaurirsi naturalistica), ed in una più compiuta e più lata visione della ricchezza spirituale dell'alunno e dell'ambito dei suoi bisogni e delle sue teologie.*

*Partita da alcuni spunti montessoriani, superatene immediatamente le molte limitazioni e manchevolezze, la Boschetti Alberti non ne aveva subito avvertito l'insufficienza maggiore, ed era andata ripetendo a se stessa, come massima compendiosa della propria concezione educativa e della sua scuola, che il fanciullo è, va rispettosamente contemplato e seguito «come il germe che sboccia e la pianta che cresce»<sup>3</sup>, senza cioè avvertire, allora, che il bambino, è, sì, «un germe», ma un germe con natura propria e specifica (un germe «umano») e che, pur «crescendo» anch'esso, non cresce af-*

---

20.

3 Cfr. M. BOSCHETTI ALBERTI, *Il Diario di Muzzano*, Brescia, La Scuola, 1939, p. 47; Brescia, La Scuola, 1950, p. 52.



*fatto «come pianta», ma secondo i ritmi e i processi, secondo la problematica e la problematicità proprie appunto dell'essere umano.*

*Ma non poteva tardare a lungo l'avvento di codesta illuminazione, che in educazione è la fondamentale ad elevarne il processo da «addestramento» secondo naturalità determinata e deterministica, a formazione secondo spiritualità nel principio della libertà (che è ben altro dal principio della pura spontaneità).*

*E per vero, anche se della nuova esperienza, nella nuova scuola, uscivano le relazioni illustrative del 1926-27<sup>4</sup> ancora tutte animate non solo del primitivo entusiasmo educativo ma anche delle iniziali persuasioni quanto ai principi ed ai processi, la maestra procedeva nel contempo, con costante autocritica, nel desiderio del meglio e nel bisogno di sempre più verificate convinzioni e fra i veri motivi di incertezza, uno sovra tutti, andava appunto chiarendosi come la sua maggiore «sorgente d'insoddisfazione»: quello di cui è confessione, nel 1939, in chiusura al Diario di Muzzano, dove è un invito e una avvertenza per il lettore a non credere che la «scuola serena» fosse solo e fosse ancora agli spunti di Muzzano 1920, o alle stesse e più ordinate impostazioni di Agno 1927: «Un'altra sorgente d'insoddisfazione – chiariva l'autrice – andò germogliando con gli anni lentamente in me stessa, indipendentemente da*

---

4 Questa stessa *Scuola serena di Agno*, appunto, apparsa primamente ne *L'Adula* dell'annata 1926-27.

*tutto il resto, analizzando il mio stesso lavoro. Non mi lascio vincere talora da virtuosismi e astrattezze? Non poggiavo troppo l'essenza della mia fatica sull'intelletto invece che su intera l'anima dei fanciulli che mi erano affidati? Avevo dato alla loro coscienza tutto l'alimento necessario a creare dei forti e dei galantuomini? All'anima l'atteggiamento a servire veramente Iddio?...*

*I dubbi, salendo grado a grado, turbavano spesso profondamente la mia serenità, ma mi mettevano anche in grado di trovare la via di qualche miglioramento e mi aiutavano a prepararmi a lavorare, sempre rispettandone la libertà, sull'anima più complessa, bisognosa di più intensa comprensione degli adolescenti, coi quali vivo ora, e di cui vorrei pur raccontare, se la salute vorrà reggermi, in un secondo volumetto»<sup>5</sup>.*

*Quel «secondo volumetto» promesso nel '39 non è forse mai più stato scritto; ma noi sappiamo da altre fonti, cui accenneremo in fine, quale sia stato il successivo itinerario interiore della scuola di Agno, successivo cioè, a quel che è rispecchiato e rivissuto nelle belle e preziose pagine di questo volume, che si stampa per la prima volta in Italia, anche se non per la prima volta in redazione italiana.*

*Questo volume raccoglie quelli che, accanto al Diario di Muzzano, sono i due saggi più organici e completi*

---

<sup>5</sup> MARIA BOSCHETTI ALBERTI, *Il Diario di Muzzano*, Brescia, 1939, pp. 151-52 e Brescia, 1950, p. 148. Le sottolineature sono nostre.

*della Boschetti Alberti: La scuola serena di Agno e Libertà educativa.*

*La Scuola serena di Agno è una relazione datata 1 marzo 1927, indirizzata ad Adolphe Ferrière, allora Direttore aggiunto dell'Ufficio Internazionale d'Educazione di Ginevra<sup>6</sup>, ed è rimasta la fonte presso che esclusiva, anche se non sufficiente, per la conoscenza, per la divulgazione e per i giudizi sulla Boschetti Alberti, il testo ufficiale della scuola serena, come aspetto e capitolo del movimento delle «scuole nuove».*

*Libertà educativa è una nota di polemica persuasiva – del 1932 – in difesa e illustrazione del principio della scuola secondo l'individualità e gli interessi dell'alunno, che l'educazione nuova ha posto a cardine della propria concezione e della propria didattica.*

*Dai giorni del loro apparire ad oggi – son trascorsi oltre vent'anni – molto è mutato anche nel mondo pedagogico d'avanguardia.*

*Il movimento delle scuole nuove è anzi, attualmente, a un punto molto delicato – e decisivo – della sua storia. Forse è entrato in una crisi minacciosa. Non solo per la revisione critica a cui sono stati sottoposti i suoi massimi principi, fattasi ormai chiara, e spesso severa<sup>7</sup>;*

---

6 Il saggio apparve, prima, nella rivista ticinese di cultura italiana *L'Adula* di Bellinzona, 1926-27; poi in opuscolo (*L'école seraine d'Agno*, Genève, Société Générale d'Imprimerie, 1928, pp. 40).

7 Cfr. A. AGAZZI, *Panorama della pedagogia d'oggi*, Brescia, La Scuola, 1950 – e E. Dévaud, *Per una scuola attiva secondo*

*ma per quella specie di fatale involuzione degenerativa verso la cristallizzazione delle forme e dei motivi, che pare l'inevitabile conclusione riserbata, a un certo punto, ad ogni anche più vitale e rivoluzionaria concezione educativa. Il movimento è pervenuto, cioè, alla fase della voluta fissazione dei propri apporti positivi, della vagheggiata «sistemazione» dei propri processi. L'ieri è esplicitamente riguardato e dichiarato senz'altro come il periodo «romantico», pionieristico e acritico delle «genialità» personali e dei tentativi spesso avventurosi anche se avventurati: ora si vuole generalizzare, estraendo quanto può essere «per se stesso», per una intrinseca oggettiva validità, trapiantando in ogni scuola, adatto ad ogni maestro, prescindendo dalle doti eccezionali di eccezionali educatori (tesi del Dottrens); e si vuole individuare e verificare con metodologia scientifica positiva la validità effettiva dei procedimenti e dei mezzi (assunto del Planchard).*

*Si tratta, non lo si vuol negare, d'un'esigenza naturale e che ha le sue fin troppo evidenti giustificazioni; ma si tratta, insieme, anche d'un pericolo di nuovo precettismo astrattistico, staccato dalla vivezza vitale dell'intuito e della sapienza d'arte educativa e dalla genialità assurta a saggezza, che, anche se irripetibili possono pur sempre essere ispiratori per chiunque si voglia fare educatore.*

*Per la «scuola serena» della Boschetti Alberti, la cri-*

---

*l'ordine cristiano*, Brescia, La Scuola, 1950, Prefazione, pp. 6-20.

*tica alla sua impossibile «generalizzazione» è già venuta esplicita. Noi stessi, dopo aver dimostrato la sua ortodossia metodologica rispetto alla sperimentaltà e alla psicologia, ne abbiamo anche difeso la validità essenziale e la fecondità ispirativa<sup>8</sup>; in quella occasione citavamo il giudizio di assoluta riserva espresso da R. Dottrens, riportato dal Ferrière; possiamo rileggere, qui dello stesso Dottrens, la definizione che egli dà e le considerazioni che egli fa a proposito della scuola serena: «Questa denominazione – egli dice – caratterizza la scuola attiva quale è stata concepita dal grande educatore italiano Lombardo Radice nella attuazione datale presso di noi dalla signora Boschetti Alberti, ad Agno nel Canton Ticino.*

*Una grandissima libertà è lasciata agli alunni nel loro lavoro secondo un programma particolareggiato stabilito precedentemente. Ognuno sa qual è il suo compito e lo compie nell'ordine che più gli piace ma nella misura in cui utilizza giudiziosamente la libertà che gli si lascia.*

*Quanto al lavoro collettivo, esso si eseguisce secondo un orario settimanale che dispone un giorno allo studio di ciascun ramo.*

*È una forma interessante di scuola attiva che a noi sembra dipendere strettamente, per riuscire, dalle qualità personali e dal prestigio dell'educatore. Essa è rile-*

---

8 Cfr. la Prefazione al *Diario di Muzzano*, Brescia, La Scuola, 1950, pp. 14 e sgg.

vabile, ad ogni modo, per l'alto valore educativo che la ispira»<sup>9</sup>.

*La grande riserva sta in quella conclusione: «forma di scuola attiva che a noi sembra dipendere strettamente – per riuscire – dalle qualità personali e dal prestigio dell'educatore» (come se, qualunque educazione, non dipendesse sopra tutto – e non diciamo soltanto, solo per certi aspetti teorici del problema del rapporto educativo – dalle qualità e dalle doti personali dell'educatore); e la piena portata di quella riserva è inequivocabilmente esposta nel tratto citato dal Ferrière, dove il Dottrens si esprime, tra l'altro, in questi termini testuali: «Per principio non mi fido a valorizzare dei tentativi personali isolati. Perché un procedimento sia efficace, bisogna che gli esperimenti in cui si esplica siano realizzabili nelle condizioni di lavoro di chiunque, non dipendano, cioè, unicamente dalle doti di qualche personalità eccezionale... Bisogna che gli esempi possano essere estesi all'insieme del corpo insegnante... Per esempio io m'inchino davanti alla personalità ed all'opera della Signora Alberti, ma il suo esempio è pochissimo probante per me, poichè, allor quando la Signora Boschetti non c'è più, tutto, più o meno, sparisce, e potrebbero imitarla soltanto gli educatori dotati d'una personalità paragonabile alla sua. Essa è di qualità troppo alta perchè si trovino molti che siano capaci di fare*

---

9 ROBERT DOTRENS, *Le progrès à l'école*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1936, p. 60.

come lei»<sup>10</sup>.

*Ora, a parte la stranezza di mandare alla scuola dei grandi educatori soltanto i più dotati di personalità – che sono coloro che meno ne hanno bisogno – destinando ai maestri «comuni» e senza originalità una povera preparazione normativa, senza slanci e senza spirito originale; è da notare come la stessa Boschetti Alberti si fosse posto proprio un problema analogo a quello del Dottrens, risolvendolo, però, nel proposito di salvare proprio quanto di rinnovatore, di più prezioso e valido, di più autentico ed essenziale la «scuola attiva» e «l'educazione nuova» erano venute a portare, per farne dono di rigenerazione a tutte le scuole ad ordinaria impostazione.*

*«La scuola serena – scrive infatti essa, e proprio nella presente relazione – è un tentativo di scuola nuova, e consiste nel dimostrare come sia perfettamente possibile portare nelle classi comuni i benefici delle scuole nuove: libertà, auto-educazione, rispetto dell'individuo»<sup>11</sup>. E, riconosciuta generosamente al Lombardo Radice l'idea della scuola serena, come scuola in cui l'amore opera i suoi frutti di educazione mediante le suggestioni del bello e le persuasioni del bene<sup>12</sup>; ribadisce: «Cerco di dimostrare coi fatti che, senza dar trop-*

---

10 In: A. FERRIÈRE, *Nos enfants et l'avenir du Pays*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1942, p. 92.

11 Cfr. in questo volume a p. 73. [I riferimenti ai numeri di pagina si riferiscono al testo cartaceo di riferimento].

12 Cfr. in questo volume a pp. 69-70.

*po nell'occhio ai nemici delle scuole nuove, senza troppo bruschi trapassi, senza violenti strappi, si può cambiare una classe comune in una scuola serena, cioè in un ambiente di pace, di armonia, di serenità; possibilissimo, solo che lo si voglia»<sup>13</sup>; tanto più che «Da noi – è convinta – può solo esistere un genere di scuole nuove: la scuola serena»<sup>14</sup>.*

*E come si sentiva di precisare che ella trovava la differenza tra la scuola serena e altre scuole nuove, nel fatto che, altrove, «valorose anime di educatori cercano delle scuole nuove tutto ciò che è interessante nella vita e lo portano e lo additano in scuola e lo presentano ai ragazzi» (astrattismo e, spesso, nuovo inavvertito adultismo, come abbiamo già detto in prefazione al Diario di Muzzano), quando nella scuola serena, invece, è diverso: chè, lì, «non è un flusso dall'esterno all'interno, ma precisamente il contrario, dall'interno all'esterno»<sup>15</sup>, vale a dire dal bisogno e dagli interessi, alle cose e alle attività da essi richieste; così, analogamente, la Boschetti Alberti potrebbe rispondere al Dottrens che non è la scuola a doversi generare secondo motivi presuntivamente validi in ogni caso e circostanza, indipendentemente dalle doti dell'insegnante; ma è proprio essa, la scuola, a dover generare, secondo la concretezza di vita e di individualità degli alunni – individui e comunità – e secondo l'intelligenza e l'impegno del maestro, i motivi*

---

13 Cfr. in questo volume a p. 74.

14 Cfr. in questo volume a p. 27.

15 Cfr. in questo volume a p. 37.



*e le forme proprie e particolari del processo didattico ed educativo.*

\*

*Il primo dei due saggi che presentiamo – La scuola serena di Agno – è la descrizione esemplata e commentata della feconda giornata della «scuola serena», definita nei tratti che la caratterizzano tra le altre «scuole nuove»: con la sua contrapposizione radicale e ispiratrice alla scuola della spuria istruzione scolasticistica, da «programma» astratto, a formule fisse eguali per tutti nonostante le ineguaglianze personali di tutti gli scolari, a risposte preconcipite che non ammettono varianti neppure verbali; che vuole tra le sue pareti ragazzi vivi, ragazzi veri, e non poveri esseri ridotti a «cose», ad anime che varcando la porta d'entrata della classe, si mettono una maschera incominciando e durante la finzione per tutta la giornata scolastica, per riprendere la propria disinvoltura e la sincerità della propria natura solo al cospetto della strada e del torrente, della libera compagnia dei coetanei, nel gioco e nelle spedizioni adolescenziali verso le cose e la vita.*

*È in un'atmosfera cordiale che lascia affiorare ed espandersi il bisogno interiore verso il conoscere e il fare, che i loro interessi evocano gli argomenti e danno per contenuto alla scuola «le cose che hanno voglia loro di imparare», dissolvendo l'orribile proposito di «livellare» le classi mortificando anima e vita degli sco-*

*lari. E così si apre la giornata con l'accademia del mattino: preghiera, ora del bello e ora del bene; seguita dal «controllo» dello studio in cui il programma scolastico comune è svolto «per vie individuali», su argomenti diversi scelti a gruppi dagli scolari, liberamente, originalmente trattati, attuanti il criterio della ricerca e della scoperta dell'alunno nella vita reale, al posto della lezione che si conclude in una povera «ripetizione» verbale. Indi la lettura suggestiva e orientatrice d'anima della maestra e, alla fine del mattino, il lavoro libero («la grande e bella cosa!»), che si svolge secondo il criterio e l'impulso interiore, individualizzatamente, e che dà all'aula l'aspetto d'un silenzioso operoso alveare, in cui ognuno è concentrato nel suo problema di attività e di sviluppo, colui che estrae la radice cubica accanto a colui che legge un articolo di giornale, chi insegue itinerari su una carta geografica presso chi cerca definizioni sul dizionario, spesso accoppiati in reciprocità di aiuti fraterni.*

*Lavoro libero che ritorna alla fine del pomeriggio scolastico, dopo la conferenza di uno scolaro su tema scelto secondo le predilezioni dei suoi studi ed i suoi gusti. Una scuola senza materiali e musei, che lascia alla vita nativa e naturale di occasionarli, che risolve la scuola in con-vivenza di amore, poichè: «Amore, amore! Ecco il mio materiale! Amore, amore! Ecco il mio metodo!»<sup>16</sup>.*

---

16 Cfr. in questo volume, p. 70.

*Il secondo saggio – Libertà educativa – dichiara ed esplicita lo spirito che informa e governa la scuola serena, lo spirito di libertà.*

*Che libertà, però, e in che senso, forma e misura?*

*Dopo l'esperimento a spunti montessoriani del 1919-20, in prima-seconda classe; negli anni successivi, in terza, quarta, quinta classe e nella scuola maggiore, non più «montessorismo» ma applicazione delle idee delle scuole nuove; non più montessorismo, ma scuola serena, in cui la libertà genera, nell'ordine, l'autoeducazione, e la disciplina si compone senza l'autoritarismo, non per la astensione impassibile del maestro, ma convivendo tutti insieme, maestro e scolari.*

*E sono due le libertà da riconoscere, rispettare e promuovere: la libertà di modo, per la quale ognuno impara, sì, le «stesse cose» degli altri, ma a modo suo, per vie sue, a grandi marce dove riesce, capisce, gioisce di facili scoperte; soffermandosi pensoso, tenace, costante fino alla dura vittoria dove la «soluzione del compito» gli è ardua e ostile; senza livellamenti e secondo la forza e le direzioni germinative della spiritualità personale, fuori d'ogni precostituzione didatticistica, di procedimenti, di sussidi e di accorgimenti; e la libertà di tempo o del «proprio momento», che segna le occupazioni sui vari decorsi degli interessi: «nelle scuole comuni alle 9 il ragazzo deve interessarsi dell'aritmetica, alle 10 della lingua, alle 11 della storia. Quando una specie d'interesse per l'aritmetica comincia a svegliarsi nel fanciullo, trach... per un segno dell'orologio l'interesse è spen-*

*to; il ragazzo deve incominciare a interessarsi della lingua. Ma non è una macchina il fanciullo, che possa essere montata a ore! Ma l'interesse non è un ordigno che possa farsi scattare a piacimento!»<sup>17</sup>. Finchè dura l'interesse deve poter durare il lavoro; deve poter cessare il lavoro quando l'interesse si esaurisce.*

*L'interesse, cioè, ha la sua età, la sua fisionomia e i suoi decorsi.*

*«Un tempo nella scuola comune io insegnavo ai ragazzi delle cognizioni di cui avrebbero approfittato da grandi; ma il da grandi era troppo lontano dai ragazzi...»<sup>18</sup>. Ecco la conferma del criterio che, per educare alla vita adulta, bisogna farne vivere, via via i problemi geneticamente, nella misura e nelle forme corrispondenti al «momento storico» dello sviluppo psichico e spirituale che sta vivendo l'alunno: l'adulthood è la pessima soluzione del problema della preparazione alla vita da adulti».*

*«Delle diverse materie io faccio un programma particolareggiato (sul programma governativo), e i ragazzi se lo copiano al principio dell'anno scolastico» (e lo vanno svolgendo scegliendo via via gli argomenti preferiti)<sup>19</sup>: si noti, il programma generale, per la totalità stessa degli interessi che esso presuppone, è riconosciu-*

---

17 Cfr. in questo volume a p. 91.

18 Cfr. in questo volume a pag. 63. – Cfr. anche la Prefazione al volume: MARIA BOSCHETTI ALBERTI, *Il Diario di Muzzano*, Brescia, La Scuola, 1950, pp. 15-16.

19 Cfr. in questo volume a p. 50.

*to nella sua legittimità e come campo delle varie prove spirituali; secondo il proprio sè e, quindi, la propria via, però: «Sono – infatti – dodici anni ch'io studio i ragazzi; ebbene, forse, non ne vidi due soli arrivare alla medesima cognizione per la stessa via»<sup>20</sup>.*

*E che dubbi si hanno?*

*Lo sanno tutti: «Quello che più spaventa i maestri è la libertà»; ma «li spaventa perchè non la conoscono».*

*«La libertà è ordine; dove non è ordine, là non può essere libertà».*

*«La libertà è l'indispensabile per la nostra vita umana; è l'indispensabile per la nostra vita scolastica»<sup>21</sup>.*

*Si tratta di non voler prima un «ordine» nel quale concedere, a premio, la libertà; ma di impostare una libertà che generi l'ordine.*

*Scontenta della scuola tradizionale, uniforme e unificatrice; non solo mortificatrice delle individualità, ma addirittura della sincera vitalità espansiva degli scolari costretti a diventare diversi ed altri da sè al varcare l'uscio della classe; la Boschetti Alberti incontrò nel montessorismo il motivo dello svolgimento spontaneo da lasciar evolvere e da rispettare nel fanciullo, e quelli dell'autoeducazione e dell'auto-avanzamento; essa non accolse però mai, della Montessori, la dogmatica del materiale e della metodologia, lo spirito scientifico secondo schemi naturalistici, i processi meccanici-*

---

20 Cfr. in questo volume a pag. 79.

21 Cfr. in questo volume a p. 75.

*stici e l'addestramento sensoriale e psichico, i motivi dell'ambiente adattato e del maestro puro staccato spettatore, e scoprì anzi subito che «i principi della Montessori sono poi i principi di tutti i pedagogisti antichi»<sup>22</sup> e, dal Rousseau in poi, i principi, talora fin troppo comuni ed esclusivisti, delle più note e diffuse correnti pedagogiche moderne, avvertendo immediatamente, in acute notazioni critiche dei suoi diari e delle sue relazioni, alcuni equivoci tutti propri alla Montessori, quali quello di ritenere possibile la concentrazione dell'attenzione soltanto in relazione a un certo determinato complicato materiale, quando ogni «materiale» può occasionarla, quando, anzi, non è il materiale a suscitare l'attenzione, ma è l'interesse a portare la concentrazione su un certo imprevedibile materiale<sup>23</sup>. E reagì sempre contro chi le attribuiva, con superficialità ignorante durata molti anni, una metodologia montessoriana: «io non faccio il metodo Montessori – scriveva – io faccio scuola serena»<sup>24</sup>.*

*Lo stesso equivoco naturalistico – vedemmo – che sta al fondamento tanto del montessorismo quanto delle scuole nuove, e che essa, sia pure come spunto solo dottrinale e teorico, credette di condividere – che, in atto ed in fatto, lo superò invece subito e sempre – e che sembrò ispirare per un certo tempo la sua concezione,*

---

22 Cfr. in questo volume a p. 72.

23 Cfr. in questo volume a p. 93. – e già, in: *Il Diario di Muzano*, Brescia, 1939, pp. 36-38; Brescia, 1950, pp. 42-44.

24 Cfr. in questo volume a pp. 72-74.

venne presto meno nella sua idea educativa; ed essa se ne andò, sempre più consapevolmente, scostando, avvertendone chiaramente le intime insufficienze. Soleva infatti dire, ancora in principio, del fanciullo in isviluppo: è «come il germe che sboccia e la pianta che cresce»<sup>25</sup>; ma più tardi, andando dal semplice sviluppo al fondo personale che allo sviluppo medesimo dà la sostanza, il significato e l'individualità il finalismo e il valore, sentenziò che «bisognava badare all'anima del fanciullo» «Bisogna badare all'anima che è il soffio di Dio»<sup>26</sup>.

*E le anime hanno, sì ricevuto da Dio leggi adatte alla loro piena esplicazione, ma leggi di libertà spirituale, che fili d'erba e germi di natura non hanno.*

*Sicchè il suo metodo, pur restando naturale, rimediò al pericolo di apparire naturalistico.*

*Ad un visitatore di Agno, essa non esitò un giorno a riassumere addirittura: «Io trovo tutta la saggezza pedagogica nel Vangelo»<sup>27</sup>.*

*E non certo a caso disse saggezza, al posto di «scienza» pedagogica e al posto perfino di «sapienza» educativa.*

---

25 Cfr. in questo volume a p. 8, nota. [Nota 3 di questa edizione elettronica Manuzio]

26 M. BOSCHETTI ALBERTI, *Ricordi della scuola di Agno*, in *Supplemento Pedagogico di Scuola Italiana Moderna*, giugno 1938, n. 4.

27 V. CHIZZOLINI, prefazione a: M. BOSCHETTI ALBERTI, *Il Diario di Muzzano*, Brescia, 1939, p. 11.

*«Maestri e studiosi di tutto il mondo – scriveva quel visitatore – han saputo trovare la via per giungere al villaggio ticinese, appena al di là di Ponte Tresa, e così italiano per paesaggio e per costume da non far sentire, a noi Italiani, la nostalgia che ci accora sotto altri cieli.*

*Si muove verso la scuola con qualche attesa. Ci si aspetta l'edificio rurale, sì, ma ideale: aule accoglienti, finestre fiorite, eccetera. La delusione non potrebbe essere più impreveduta»<sup>28</sup>.*

*Come già Muzzano, «casuccia rustica, di modestissimo aspetto; scolari, contadinelli scalzi»<sup>29</sup>; così Agno.*

*La scuola è allogata nell'antica casa comunale, in aule che, a pianterreno, ricevono la luce filtrata dalle inferriate. Non un'aiuola intorno, ma la polvere e i rumori della strada. E in questa sede deve operare la maestra. La quale però non si preoccupa dell'ambiente inospitale, perchè l'ambiente se lo fa la scuola, anzi i suoi piccoli ospiti.*

*Pensano i ragazzi a trasfigurare la loro dimora. Fiori e verdi rami, rinnovati ogni mattina – bellezza che non costa nulla! – disposti a festoni sui vecchi muri, recingono l'aula, ed esprimono, con linee visibili, l'armonia interiore.*

*I rumori della carrozzabile si fanno tacere fin dalla prim'ora, con l'intima festa d'arte che gli stessi ragazzi preparano: dizioni e canti, serene letture e dolci parole*

---

28 Id., pp. 7-8.

29 G. LOMBARDO RADICE, *Athena fanciulla*, Firenze, 1931, p. 242.



*della maestra – intimità e raccoglimento –; vie che conducono sul colle della preghiera dove le anime si mettono tutt'aperte sotto la benedizione di Dio»<sup>30</sup>.*

*La scuola serena era «serena» in forza di quel suo spirito particolare che la rendeva un luogo di espansione calato e raccolto in un'atmosfera in cui l'educazione si «respirava» per virtù d'esempio, di atti di vita sinceri, secondo l'essere; pel fatto che non vi si educava per quel che si diceva, ma per quel che si faceva, e si faceva per quel che si era.*

*La vita entrata nell'anima dello scolaro vi si faceva anima della scuola; ed essa diventava la scuola dell'interesse, anzi degli interessi, degli interessi in atto, pel senso costante dell'individualità che la caratterizzava; sempre nuova di attività operose in un ambiente e tra un arredamento vivi e di letizia.*

*«Aarno: una piccola scuola rurale, ragazzi di campagna, una maestra che non comanda nulla e chiede tutto»<sup>31</sup>. E tutto aveva ed otteneva perchè la sua opera possedeva appunto della saggezza tutt'e due i fattori costitutivi: l'intelligenza e l'amore.*

*Nella scuola di Agno era lo spirito dell'autentica educazione dell'adolescenza.*

*Una copiosa raccolta di lettere e di biglietti redatti in molte lingue testimonia la fama e la esemplarità a cui Muzzano ed Agno han finito per assurgere nel mondo*

---

30 VITTORIO CHIZZOLINI, in: M. BOSCHETTI ALBERTI, *Il Diario di Muzzano*, Brescia, La Scuola, 1939. Prefazione, pp. 7-8.

31 *Id.*, p. 6.

*intero. All'una e all'altra scuola erano guida, per lo più, le voci degli scolari, nella loro mai vista ed udita spontaneità e vivezza d'espressione, specchio di un mondo educativo sconosciuto fin allora alla pedagogia dotta e al precettismo manualistico.*

*Il Lombardo-Radice pubblicava i saggi di Muzzano, come il «massimo di genuinità», redatti da scolari diventati «autori»<sup>32</sup> e il Ferrière, in una lettera all'insigne educatrice, scriveva: «I vostri quaderni mi danno un piacere immenso. Parecchie volte io li ho letti e riletti. Io li rileggerei ancora, se voi me li prestaste di nuovo. Io vi scopro l'anima dei vostri figlioli, ma vi scopro sopra tutto la vostra che è d'una umiltà e d'una ricchezza incomparabile».*

*Ed è nota a tutti la dichiarazione, sempre del Ferrière: «L'école d'Agno réalise l'école active de mes rêves avec una harmonie et une pöesie indicible»<sup>33</sup>.*

*Le scuole di Muzzano e di Agno nel loro presente apparivano l'anticipazione di una nuova era educativa,*

---

32 GIUSEPPE LOMBARDO-RADICE, *Athena fanciulla*, Firenze, Bemporad, 1931, pp. 227 e 277. A pp. 221-246 è il capitolo: *Contadini ticinesi dai sei ai dieci anni nella scuola di Muzzano*, pubblicato ne *L'Adula* di Bellinzona, in seguito a una visita a Muzzano del 1923 e, in estratto, col titolo: *I bambini come autori*. Considerazioni didattiche a testi di lingua fanciullesca, ecc., Roma, 25 nov. 1924.

33 V. C. [VITTORIO CHIZZOLINI], *La scuola serena di Agno*, in *Supplemento Pedagogico di Scuola Italiana Moderna*, dic. 1948, pp. 68-74, dove è stampato anche un primo saggio dello scritto della Boschetti Alberti.

*apparsa non solo possibile, ma addirittura attuata; l'alba della scuola dell'avvenire, della scuola di domani: «Grazie del bene che mi ha fatto mettendomi a parte del suo segreto di educatrice – scriveva il Lombardo-Radice –. Le idee che io avevo raggiunto così poveramente, per conto mio, e un po' ancora astratte, qui in questa bella scuola campestre sono già realtà confortante, ricchissima. La scuola di Muzzano è la scuola di domani».*<sup>34</sup>.

*E, quasi facendogli eco, da altra lettera dell'archivio domestico della Boschetti Alberti viene la voce di Adolphe Ferrière: «Vedendo la vostra scuola, è come se, da un abbaino, io gettassi un colpo d'occhio nell'avvenire. Voi siete di mille anni in anticipo sulla civiltà attuale!».*<sup>35</sup>.

---

34 Luogo citato in nota precedente.

35 *Id.*

## CHE COS'È LA SCUOLA SERENA?

La scuola di Agno non è, nella mia idea, sul tipo delle altre scuole nuove.

La Montesca, la Rinnovata, il giardino di Portomaggiore sono oasi di pace tanto per il pensiero di noi maestri quanto per i ragazzi che hanno la fortuna di frequentarle: sono soavi visioni.

Ma nei nostri paesi tali scuole sarebbero impossibili. Il Ticino nostro è troppo piccolo, troppo ristretto, troppo chiuso: per una scuola pubblica, impossibile trovare delle autorità che concedano una incondizionata libertà d'azione: per una scuola privata, impossibile trovare un numero di alunni sufficiente ad alimentarla.

Considerando dunque quelle scuole nuove altamente benefiche e per noi maestri e per i loro alunni, non possiamo pensare di riportarne il tipo qui. Da noi può solo esistere un genere di scuole nuove: la *scuola serena*.

Rendere *serena* la scuola comune a questi figli di contadini e di operai, poveri ragazzi in generale, che sanno già le privazioni e le durezze della vita; svegliare l'interesse del ragazzo per lo studio, addestrandolo a cogliere l'applicazione viva di ogni nozione che viene man mano imparando (anche della più arida), e facendogli così sentire che tutto ciò che la scuola insegna è impor-

tante per la vita; far passare alcune ore del giorno in un ambiente di *calma* a questi poveri ragazzi che vivono fra persone affaticate e stanche in un ambiente *nervoso*; far conoscere il bello, inebriare del bello questi poveri tipi che hanno tanto di lurido e di squallido intorno a loro; far respirare in un ambiente di educazione e di finezza queste povere anime che già conoscono parecchie, troppe brutture della vita e che di educazione e di finezza non hanno alcuna idea. Questo, Direttore, è lo scopo al quale tende la *scuola serena*.

E questo scopo non è un sogno, non è un'utopia; ma una realtà facile, possibile, confortante.

L'anno scorso io vidi i ragazzi, in un tempo relativamente breve, diventare vivamente interessati allo studio; li vidi diventare silenziosi man mano che sentivano il rispetto per il lavoro proprio ed altrui; li vidi, da turbolenti e screanzati, cambiarsi in ragazzi educati, fini, *sereni*.

Ma badi, Direttore: io li vidi così *in scuola*. Mi parve inopportuno domandare se anche nella vita extra scolastica si erano cambiati così: perchè ritengo che parecchi anni di scuola serena occorranò e non uno solo per far cambiare totalmente abitudini ad un ragazzo. Quel cambiamento però così pronto in scuola sta a dimostrare che il ragazzo è facilmente suscettibile di educazione e qualora sia trattato anche fuori scuola con calma, giustizia e con dolce fermezza, sarà anche fuori di scuola un ragazzo educato. Ed io sono intimamente persuasa che, se un anno di scuola serena resterà come un raggio di luce nella vita di un alunno, alcuni anni di scuola serena deb-

bano cambiare tutta la vita in una intera giornata radio-  
sa.

Il compito della scuola di Agno, lei lo vide. Direttore, lo vide vivente nei ventitrè alunni che la scuola comune mi mandò.

Lei li ha osservati durante i giorni che fu ad Agno, Lei li ha esaminati. Ma peccato che non li abbia visti nei primi giorni! Quale istruzione hanno essi dopo cinque anni di scuola comune? Se avessero proprio il vuoto dentro di loro, sarebbe per loro molto meglio che avere confusione, noia per lo studio; cinque classi passarono, e certamente in ogni classe i maestri svolsero tutto intero il programma.

I maestri, fatalmente, non possono fare in modo diverso; guai se lasciassero un punto solo del programma!

Ma il programma delle scuole elementari è troppo esteso per essere svolto in lezioni collettive e nient'affatto concrete. Vi si impongono cognizioni che abbracciano tutto quanto sta fra cielo e terra. E queste cognizioni i ragazzi le hanno avute in lezioni astratte divise a ore, in programmi particolareggiati divisi a mesi, in esercizi contati a numero. Ed ora eccoli qui confusi, sopraffatti, annoiati.

Sanno ben studiare e ripetere parola per parola qualche piccolo brano: ma se per caso ne perdono una delle parole del brano, son lì impappinati, fermi, rigidi; aspettano che si suggerisca loro la parola perduta: e se la parola non viene, non c'è alcun dubbio: non si raccapezzano più. Nessun pensiero proprio in questi ragazzi di se-

sta, nessun ragionamento. E come saprebbero ragionare? C'è il signor Cercalotù (ruberò i delicati nomignoli al Lombardo-Radice) il quale viene nella scuola, interroga gli alunni, e li opprime e li incalza ed insiste per avere una risposta subita e prontissima. Ed in qual modo li interroga?

Lei, Direttore, ed io sappiamo benissimo qual è la capitale della Cina; ma se un uomo c'incontrasse per strada, ci desse prima un forte pugno sul naso e poi ci comandasse di dire lì per lì qual è la capitale della Cina, scommetto che anche noi non saremmo tanto pronti nella risposta.

Il signor Cercalotù vuole la risposta così com'egli se la figura. Dev'essere dunque per lo scolaro una specie di lettura del pensiero; alla quale lettura il signor Cercalotù aiuta l'alunno se egli non vi arriva subito; lo imbecca, gli suggerisce tutte le parole già pronunciate a metà.

I maestri si trovano fatalmente a seguire il metodo, del signor Cercalotù. Cosa diventa il ragazzo dunque? Un essere, una cosa che non pensa menomamente, un pappagallo. Comincia il pensiero ripetendo le parole incluse nella domanda, e poi si ferma ad aspettare.

Cercalotù o maestro:  $15 \times 9$ ?

alunno:  $15 \times 9$ ...

Cercalotù o maestro, interrompendo: fa' prima  $10 \times 9$

alunno:  $10 \times 9$ ...

Cercalotù o maestro, interrompendo: 90, e poi fa  $9 \times 5$ .

Così in aritmetica, così in grammatica, così in tutto.

Non essendo menomamente abituati al ragionamento, ne viene che è scomparsa in loro anche la minima nozione di senso comune, di buon senso. Leggono con la più stucchevole monotonia le risposte più disastrose: «Un chilogrammo di conserva di pomodoro costa Fr. 7644,89 – L'area del pavimento di casa mia è di metri quadrati 0 e 3 centimetri quadrati».

Ed eccoli qui i ragazzi. Son ragazzi forse? Son esseri, son cose. Fuori nel cortile son naturali, son svelti, son vivi. Passata la porta della scuola i visi si coprono d'una maschera; gli occhi perdono la loro viva luce, cessano di esprimere l'anima, son occhi di vetro. Anche il corpo diventa impacciato, ed ha in ogni movenza un che di falso, di finto, di artefatto. Persino la voce cambiano. Che voci false, Dio mio, che cantilena!

E viene una gran compassione nell'animo per questi poveri ragazzi che per cinque anni sono stati strappati ai loro campi, alle loro bestie, ai loro giochi, per passare il tempo su banchi scolastici e diventare senza anima e senza vita, così!...

E quale educazione hanno essi dopo cinque anni di scuola comune? Osserviamo solo l'educazione che dimostrano in scuola. Eccoli; una ragazza fa le viste di pulirsi il naso e si caccia in bocca qualche cosa da mangiare; un altro guarda verso me per accertarsi ch'io non lo veda, poi si mette a giocare con un compagno; chi sbadiglia; chi si stira. Finzioni, sotterfugi, bugie, noia.



I maestri certamente non hanno insegnato così; i maestri hanno fatto sicuramente chissà mai quante lezioni di morale, hanno insistito chissà mai quanto sulle buone abitudini!...

Ma la scuola comune fatalmente è poggiata sulla finzione, sulla bugia; falsità nelle composizioni, falsità in tutto. Ma fatalmente il maestro non può, nella scuola comune, essere giusto coi suoi alunni. Deve prenderli tutti insieme forzando il più debole ad una corsa faticosa per seguire il più forte, forzando il più forte ad un'attesa snervante per aspettare il più debole. Il maestro nella scuola comune, non può essere giusto, perchè deve imporre a tutti gli alunni, l'interesse ad una data ora per una data materia; non può essere indulgente per il tipo che fisicamente o moralmente si trova nell'incapacità di rispondere in quell'ora a quel dato interesse. E quella mancanza di giustizia alla quale il maestro è forzato, fa sì che l'alunno si metta contrario a lui; e mettendosi contrario, si diventerà per l'appunto a fare l'opposto di ciò che il maestro gli andrà consigliando.

Alcuni giorni prima dell'apertura della scuola, mi accadde di passare attraverso la campagna del pian d'Agno. Vidi alcuni ragazzi e mi fermai dietro un gruppo di piante ad osservarli in tutto il fiore della loro semplicità. Stavano custodendo le vacche, e nel medesimo tempo si mangiavano delle patate nè cotte nè crude che avevano levate da un fuoco acceso in una specie di focolare da loro stessi fabbricato.

Uno che faceva da caporione disse:

«Adesso voi due entrate nel fiume; prendete qualche pesce. Poi porteremo qui una padella e li faremo arrostiti. Sentirete che bontà».

Subito i due monelli si rimboccarono i calzoncini ed entrarono vicino alla sponda del fiume. Io continuai la mia strada: ma passando davanti a quel povero caporione vidi che s'era stracciato miseramente quella specie di paio di calzoni che portava. Allora mi fermai per aggiustarglieli almeno con due punti.

Era un ragazzo paesano, col quale però non avevo mai avuto occasione di parlare; un bel ragazzo dai folti capelli neri, con due occhi vivissimi ed un corpo agile e flessibile come un giunco. Scommetto che se si fosse chiusi gli occhi e nascosta la bocca, i lineamenti tutti della sua faccia avrebbero assai chiaramente dimostrato i movimenti dell'animo suo.

Mentre io ero occupata intorno a lui, mi disse:

«Quest'anno verrò anch'io nella sua scuola».

«Davvero? ci verrai volentieri?».

«Sì, perchè dicono i ragazzi che lei non picchia».

«Ah, ah! Ti sei dunque già fatto castigare in scuola?».

Sorrise e non rispose.

«E dimmi un po'; trovi tu che i maestri abbian fatto male castigandoti?».

«È perchè loro vogliono farci imparare delle cose che noi non abbiamo voglia di imparare».

Per due punti di ago, m'aveva detto il grande perchè del mancato profitto intellettuale e morale nella scuola comune: la mancanza di cooperazione da parte

dell'alunno.

Per due punti d'ago, m'aveva detto una grande verità!

Rispondeva ingenuamente, naturalmente, alle mie domande, nel pian d'Agno. Ma il primo giorno, in scuola, quale cambiamento! Con un tono di voce ingrossato e sollevato di alcune note, con una fronte raggrinzita, con un par d'occhi morti, non faceva che ripetermi le parole incluse nella mia domanda; poi si fermava.

Direttore, come la scuola comune m'aveva conciato quel vispo campagnolo! Mi fece male al cuore quella constatazione!

Il primo giorno di scuola dissi ai miei nuovi allievi di scrivermi una composizione; cercai di far loro intendere che potevano fare una cosa vera e mi affannai a dire come solo la verità sia bella! Ma essi non erano abituati alla libertà nei compiti, e mi stavano a sentire impacciati e dubbiosi. Finii per dir loro che potevano scegliersi qualunque tema di composizione.

Ebbene: il mio caporione mi scrisse: *L'arabo affamato*. Non so proprio immaginare come abbia potuto scegliere questo racconto, non so dove l'abbia copiato, non so quale segreto pensiero l'abbia mosso a cercarlo. Il fatto sta che, senza saperlo, mi scrisse una grande verità.

Ma è lui l'arabo affamato! Lui, nella scuola comune. Il poveretto moriva per l'ardore della fame (fame di verità, fame di vita, fame di amore!) ed i suoi maestri gli presentavano perle! Perle vere, perle di valore, ma scheletri senza vita!

In quei primi giorni di scuola, io feci leggere ai miei

alunni del secondo anno dei bei compiti fatti da loro. Scelsi dei divertimenti ch'essi stessi si erano procurati mentre attendevano alla custodia delle vacche: e come si fabbricavano i focolari, e come facevano i buchi a delle latte per farne pentole, e come si facevano cuocere le castagne, e del fuoco che ne veniva poi, e del fumo che arrossava gli occhi... E intanto che leggevano io tenevo d'occhio il mio piccolo arabo. Appena appena un senso di meraviglia, una scintilla di vita si vedeva in fondo a quegli occhi. Ma se incontrava i miei, i suoi ridiventavano di vetro. A volte i muscoli della sua bocca avrebbero voluto sorridere; invece facevano una smorfia di pianto.

Direttore, è qui il compito della scuola serena. Questo povero bimbo dovrà avere la medesima espressione, la medesima luce negli occhi che aveva nel pian d'Agno, tanto scrivendo un problema che apprendendo un'arida nozione; perchè qualunque nozione per quanto arida, diventerà viva quando l'applicherà alla sua vita: e qualunque più difficile problema diventerà vivo se lui stesso l'avrà composto cercandone i dati nella sua vita. *L'interesse* che faceva brillare gli occhi al ragazzo quando si posavano sulle sue vacche, sulle sue patate, sui pesci, dovrà averlo ed *uguale* per *qualunque* lavoro scolastico. Lavorerà solo, non incalzato, non imboccato, non suggerito, non pressato; ma *solo*; misurerà le sue forze, si preparerà alla lotta che fra pochi anni dovrà sostenere nella vita. Ed imparerà nel silenzio più alto, che è riposante, nella calma più assoluta, che è un corroborante.

Dovrà essere *sereno* sempre. Passerà delle ore calme,

lontano dall'ambiente nervoso formato da genitori troppo stanchi e troppo sfibrati: respirerà un ambiente di educazione, vedrà il bello ed il buono.

E verso il bello ed il buono la sua povera piccola anima si volgerà con naturalezza, si volgerà con ardore. Al mio arabo affamato io darò pane, non perle preziose. E come ad un salvatore che fosse apparso all'arabo morente nel deserto portando pane, egli avrebbe votata tutta intera la sua vita in uno slancio di forte riconoscenza, così il mio piccolo arabo mi voterà l'anima sua; ed io potrò naturalmente, semplicemente, guidarlo verso l'educazione, guidarlo verso la finezza.

Così sarà, Direttore: io ho piena fiducia nella forza della scuola serena.

Ma questa calma, questo silenzio, questa educazione ch'io desidero intorno ai miei scolari, non creda, Direttore, che sarà intorno alla mia scuola. In scuola sì, sempre; intorno alla scuola, *forse* mai.

Entrerà un giorno il signor Nonsochiè e dirà: «Ma scusi, signora maestra; lavorando così i ragazzi riusciranno a svolgere tutto il programma? E sa che il programma deve essere svolto altrimenti il sole camminerà da ponente a levante».

Entrerà un giorno il signor Cercalotù e dirà «Ma lei non è in regola! Ma tutte le scuole maggiori sono più avanti della sua!...».

Al che io risponderò:

«Io comincio dai principi, in tutte le materie. Se non sanno bene i fondamentali, è inutile insegnare il resto».

«Ma no, ma no – risponderà Cercalotù –. Tutti i ragazzi che escono dalle scuole comuni sono al medesimo livello; ma i professori delle scuole maggiori non se ne preoccupano e cominciano dal loro programma».

Dunque la mia scuola è più indietro delle altre: questo, a me, importa poco. Appartengo idealmente, come già dissi, ad un ordine di maestri che si chiama dei «Maestri Minori»: non è un male restare *minore*.

Se i ragazzi ch'io ricevo nella scuola non conoscono il Ticino, io dovrò insegnare loro l'America? Se non sanno i fatti storici avvenuti ad Agno, dovrò parlare loro di Silla e Mitridate? Se nel loro programma si trova qualche nozione che nella vita non adopereranno mai, dovrò perdere il tempo a farla loro imparare (spegnendo in loro l'interesse della ricerca) e dovrò trascurare le semplici nozioni delle quali abbisogneranno nella vita? Mai no, signor Direttore. Al mio povero arabo, darò prima pane, poi perle. Delle perle profitterà quando avrà soddisfatto il più vitale bisogno. Scrive il grande Maestro Lombardo-Radice: «Nel più c'è il meno; il più è lo spirito, il meno sono le parti del programma». Se noi aspetteremo che lentamente «colla lentezza del seme che germina e della pianta che cresce» il ragazzo si sia impossessato dei principi, poi velocemente imparerà il resto. Impiegherà tutto un anno forse, nei principi fondamentali, ma poi nell'altro anno passerà tutto un programma di due o tre anni.

Vogliono proprio il *programma*? Sappiano attendere: nel più c'è il meno; verrà anche il programma e sarà sor-

passato.

Un altro caro motivo, che mi anima a continuare nella via ch'io seguii finora, sono le consolazioni che mi danno le manifestazioni dell'animo dei miei scolari: tutti, nessuno eccettuato; tutti i tipi, dai più lenti ai più svegli. Che bella vita in mezzo a quella fioritura di anime! Quali e quante emozioni! In verità, in verità, cosa si può desiderare di più?

Dunque, con questi pensieri m'illudo di averle dato l'idea dello scopo al quale tendo nella mia scuola ad Agno. I ragazzi che mi vengono dalla scuola comune sono Lazzari avvolti nei funerei panni; il mio compito è quello di trovare la parola dell'amore, di cercare il tono vibrante d'amore che li svegli a nuova vita, imponendo loro con dolce autorità: «Lazzaro, vieni fuori».

Perchè è in questo appunto ch'io trovo la differenza tra la scuola serena ed altre scuole nuove. Valorose anime di educatori cercano nelle scuole nuove tutto ciò che è interessante nella vita e lo portano e lo additano in scuola e lo presentano ai ragazzi.

Nella scuola serena invece è diverso: non è un flusso dall'esterno, all'interno, ma è precisamente il contrario, dall'interno all'esterno.

Io vorrei arrivare solo a svegliare l'animo, a svegliare l'interesse del ragazzo; poi cercherà lui nella vita, senza bisogno più dell'aiuto del maestro; cercherà meglio, cercherà differentemente dal maestro, differentemente dal compagno. Sarà Lazzaro che ha gettato i suoi funebri panni e se ne va per il mondo glorificando Iddio.

## I.

### **L'Accademia del mattino**

Alle otto e mezzo del mattino la scuola comincia. Si prega, cominciando. Dapprima è un canto liturgico grave, lento, solenne che si spande nell'aula; poi le parole sante del *Pater* e dell'*Ave*, recitate a voce piana e sommessa, con contegno serio e corretto. In ultimo, un saluto ai morti, perchè siamo in novembre. Cantano le giovani voci colla melodia del Palestrina: «*Pie Jesu Domine, dona eis requiem*». Mentre essi cantano, una violenta commozione mi fa vibrare l'animo. Le sento pure sempre anche in chiesa quelle parole: *dona eis requiem*. Perchè in chiesa non mi commuovono mai così? Coi ragazzi è diverso, perchè i ragazzi cantano con diverso sentimento.

Quando, fatto il segno di croce, io siedo, devo sempre resistere ad una tentazione: mi vien la tentazione di appoggiare le gomita sulla mia cattedra e sopra essi la testa e di starmene raccolta in silenzio ed in meditazione. Dopo la preghiera dei miei alunni, sento prepotente il bisogno di raccoglimento. Ma comincia in quel punto l'accademia del mattino!...

L'accademia del mattino come mai andò formandosi così da arrivare al punto al quale siamo adesso? Lentamente, con la lentezza del seme che germina e della pianta che cresce: e con la medesima lentezza andrà



sempre più evolvendosi e perfezionandosi.

Sul principio dell'anno scolastico scorso io appesi alla parete una specie di orario con l'intestazione:

*Ordine col quale si susseguono i lavori scolastici giornalieri.* Nella prima ora, scrissi: *Accademia scolastica* (culto del sentimento del bello, canti, recitazioni, poesie. Culto del sentimento morale: discorsi d'occasione, letture fatte dalla maestra<sup>36</sup>).

In quei primi tempi, io vedevo chiara la mia parte a riguardo dell'educazione del sentimento morale; creare

---

36 Ecco quest'ordine:

## ORDINE

*col quale si succedono i lavori scolastici giornalieri*

### MATTINA

*Entrata – Ordine generale – Conversazione*

*Accademia scolastica (culto del sentimento del bello: canti, poesie, recitazioni, ecc.; culto del sentimento morale: discorsi o letture fatte dalla maestra, ecc.).*

*Controllo (individuale o a gruppi) dello studio fatto sulla materia specificata per quel giorno.*

*Ricreazione dalle 10 alle 10,15.*

*Lettura come arte eseguita dalla maestra.*

*Lavoro libero.*

### POMERIGGIO

*Conferenza di uno scolaro, a turno, su di un tema, a libera scelta, riguardante la materia del giorno.*

*Lavoro libero.*

un ambiente nel quale i ragazzi possano respirare la morale; far notare gli atti sconvenienti (senza mai farne conoscere pubblicamente gli autori), leggere dei bei brani in proposito, ecc. ecc. E stabilii di dedicare le prime ore di un giorno di scuola all'educazione del sentimento morale, e le prime ore del giorno successivo all'educazione del sentimento artistico: così, alternativamente.

Ma riguardo all'educazione del sentimento del bello, fui anch'io uomo di poca fede e dubitai. Ora mi vergogno, Direttore, di aver dubitato della forza della scuola serena. Ma fino a quel tempo io non avevo mai avuto occasione di trattare con ragazzi dagli 11 ai 15 anni; io rimpiangevo i miei piccini di Muzzano, nei quali era innato il senso del bello, e mi dicevo:

«Come mai questi ragazzi angolosi, così maleducati, così perfettamente rozzi, e queste ragazze grossolane dai movimenti così legati e dal passo così pesante, come mai potranno arrivare a sentire, a gustare il bello?».

Allora non conoscevo i ragazzi e rimpiangevo i bambini. Adesso, dopo un anno di convivenza con loro, so che i ragazzi hanno come i piccini un'anima attenta; e l'anima degli adolescenti, e quella dei bambini, oh Dio, quanto sono mai meravigliose!

Dunque cominciai l'educazione del senso estetico in un ambiente tutt'altro che estetico. Come vede, Direttore, noi non abbiamo nè tavoli nè sedie per gli alunni; i vecchi banchi, abbiamo. Questi banchi erano in principio dell'anno scolastico neri d'inchiostro e pieni zeppi di parole e di sgorbi. Io non suggerii ai ragazzi di pulire i

loro banchi; con modi indiretti cominciai a far loro sentire il bello. E quando cominciarono a sentirlo, i ragazzi capirono la sconvenienza di sedere in banchi così sconci, e s'adoperarono a pulirli. Con natrolina, con carta di vetro, con olio e vernice rifecero a nuovo i loro banchi; resero lucenti come argento i vecchi calamai; lucidarono persino le capocchie sporgenti dei chiodi.

Io consigliai loro di lasciare in mezzo alla scuola il maggior spazio possibile. Un'aula piena di banchi, pare tolga il respiro; banchi all'ingiro e spazio vuoto nel mezzo, danno un senso di sollievo.

E quando l'aula cominciò ad essere curata, venne l'idea dell'accademia scolastica. Sul principio feci io stessa una specie di accademia: letture, recitazioni, poesie; poi qualche ragazzo s'offrì di aiutarmi e poi lentamente si arrivò al punto in cui siamo oggi. Un ragazzo (uno alla volta a turno) prepara il programma e lo fa svolgere nell'accademia. Il foglio sul quale il ragazzo annuncia il programma, è ornato e decorato in modo da riuscire sempre artistico e spesso più originale dei programmi dei più eleganti concerti. E quale varietà nei programmi.

I ragazzi in generale scelgono canti patriottici, poesie umoristiche, dialoghi spiritosi. Le ragazze si dilettono per lo più di canti patetici, di poesie sentimentali.

Ma vi sono poi ancora svariatissime differenze da tipo a tipo. Le prime volte, quando il compito di preparare l'accademia toccava ad un ragazzo pochissimo dotato intellettualmente, io ne aspettavo con curiosità lo

svolgimento. Pensavo che l'accademia dovesse riuscire ben poca cosa. Più tardi invece l'esperienza mi persuase che il bello lo capiscono tutti i tipi, anche i meno dotati; il bello è patrimonio di tutti.

Un'altra cosa che mi meravigliò fu la recitazione. Recitavano le prime volte con una stucchevole e snervante monotonia; si fermavano in fondo a ogni verso, senza badare per niente alla punteggiatura nè al pensiero. Si tenevano in posizione di attenti, e mai che levassero le braccia per un minimo gesto.

Poi invece, gradatamente, cambiarono senza nessuna lezione di recitazione, fin che arrivarono ad un grado di naturalezza veramente emozionante. Quando penso alle mie prime accademie, al mio modo di recitare, e lo paragono a quello attuale dei miei allievi, arrossisco di me stessa. In me si sentiva lo sforzo di voler essere naturale, di voler esprimere un sentimento; in loro invece tutto è naturale; il sentimento si esprime e trabocca da sè.

Nella recitazione come in molte altre cose, noi vogliamo essere, i ragazzi sono.

Qualcuno scrisse: «L'uomo più virile, a un certo grado di profondità di dolore, ritrova il suo cuore di fanciullo».

Non è forse vero, Direttore, che a un certo grado di profondità di tutti i nostri sentimenti, e non solo del dolore, noi ritroviamo il nostro cuore di fanciulli?

Esaminiamoci nell'amore; se il nostro sentimento è debole noi possiamo ben prendere diletto nell'esprimerci con i migliori giri di frase, con le più patetiche espres-

sioni; ma quando il sentimento si fa forte e prepotente in noi, allora non ci vengono alle labbra che le semplici espressioni che usavamo da fanciulli: «Bello, caro, ti voglio tanto bene»!...

E nella disperazione? Nel disastro di Arbedo un povero macchinista (già uomo maturo) rimase chiuso fra i rottami dei vagoni con la schiena appoggiata al ferro rovente della caldaia. Rimase straziato, dilaniato, mutilato, ma non morto. Parlava ancora; e cosa diceva? Parole da bimbo diceva; chiamava la mamma (morta chissà ormai da quanti anni), diceva alla mamma le parole che un bimbo le dice quand'è nel massimo affanno.

Io credo, Direttore, che a una certa profondità di sentimenti noi ritroviamo il nostro cuore di fanciulli. Il che vuol dire che i fanciulli hanno spesso dei sentimenti più veri dei nostri.

Ma torniamo all'accademia.

Un giorno una ragazza mi disse: «Domani farò l'accademia, e allora io stessa farò anche la decorazione della scuola».

Giustissimo, pensai, ma io però non ero arrivata nemmeno ad idearla quella felice situazione. E d'allora in avanti, sempre, l'alunno che preparò l'accademia del mattino s'incaricò anche di abbellire l'aula scolastica.

E quale diversità di decorazioni! Oggi sono i garofani, domani ramoscelli di edera, e lillà, e felci, e rose... Non credo che ci sia varietà di albero, d'arbusto o di cespuglio in tutto il territorio comunale, che non abbia fornito dei motivi di decorazione.

Come avrò osservato, Direttore, ho sul mio tavolo in scuola, il ritratto del Lombardo Radice ed il suo. Qualcuno dei ragazzi deve aver notato e osservato quanto io tenga in grande venerazione questi ritratti (cosa mai non intuiscono i ragazzi?).

Ebbene un mattino, sedendomi al tavolo, vidi posto un garofano davanti a ciascuna delle due fotografie. Forse sorrisi a quell'atto gentile, e certamente qualcuno fra i ragazzi notò quel mio sorriso, perchè, senza nessuna mia parola d'incoraggiamento, da quel giorno non è mai mancato l'omaggio fiorito davanti alle fotografie dei due grandi maestri.

Nè l'inverno, nè la neve, nè il maltempo, impedirono mai ai ragazzi di deporre davanti al Lombardo Radice ed a Lei, Direttore, quel gentile tributo di omaggio. Omaggio vivente, di bambini viventi, a due grandi anime viventi, viventi per il bene del fanciullo.

Direttore, ritorni col pensiero nella scuola di Agno, ed assista ancora con me alla accademia scolastica. Io ricopio tale e quale il programma eseguito precisamente nel giorno in cui Ella arrivò ad Agno.

*(Canto) O Monts indépendants.*

*Bup, bup* – Rusca Gina.

*Al Polo* – Balmelli Luigina.

*Sui tetti* – Quadri Margherita.

*Il grillo* (Romanza) – Rusca e Scolari.

*Tonio e Renzo* – Fusi e Galimberti.

*Saluto*: «Qu'ils vivent!».

All'invito della Balmelli, tutti gli allievi si alzarono (anche noi, ricorda?) al canto dell'inno patrio.

La Balmelli preferì cantarlo in francese, perchè certe ragazze amano spesso mescolare alle cose semplici, un po' di esotismo.

Poi, ecco s'avanza la Rusca a dire la poesia: *Bup, bup*.

Nella biblioteca ci sono anche molti libri noiosi, vecchi, insulsi. In mezzo a tutti, la Rusca ha saputo scegliere un bel volume di poesie dialettali del Iacobelli. In quel volume ci sono parecchie poesie non adatte ai ragazzi; ma la Rusca ha saputo scegliere la poesia più viva, che può essere meglio gustata dai suoi compagni. Sono chiaroveggenti i fanciulli! Che importa che ci siano in detta poesia alcune parole troppo... crude? La Rusca, un bel tipo di adolescente già ben avviata all'autoeducazione, sa trovare subito la soluzione pronta. Lascia due righe: il senso è ancora pieno e le parole troppo... crude vengono con tutta semplicità eliminate.

*A stu prevat senza messa  
da Bison, nüm ga chiamavum  
ul Bup, bup: e con che pressa  
nel vedell nüm a scapavum!*

*L'era grand come 'n palon,  
magro, güzz compagn d'un sghezz,  
düü öcc da matt, do oregon  
e un gran nàs fai a seghezz.<sup>37</sup>*

---

37 BUP-BUP – *Bup Bup* noi chiamavamo [questo prete da

Il mio piccolo arabo, con la bocca aperta, tiene gli occhi dilatati avidamente fissi in viso alla Rusca; non batte ciglia, ha tutta l'anima sospesa. È ben questa l'espressione d'interesse che aveva nel pian d'Agno! È ben lui adesso, è l'anima sua che vive!...

*Al gaveva sempr adrè  
un tarell comè' na bôra  
par nüm fioö, par fam tasè;  
se par sôrt al ma catâva  
quand vosavom ben scondüü!  
bup, bup, bup: sal sa inversàva!<sup>38</sup>.*

Cerco cogli occhi un mio scolaro, un tipo dai lineamenti grossolani, dagli abiti grossolani, dalle mosse grossolane. Me l'ha presentato la mamma con queste parole:

«Questa è una testa dura, signora maestra! È la mia disperazione! Quando suo padre lo picchia (sempre a ragione) scappa di casa e non ritorna nemmeno per dormire. Io gli lascio aperto l'uscio di sera, e sulla tavola gli lascio la sua scodella di minestra: ma creda, signora

---

Bissone, [che non celebrava più: [ma con che gambe, al sol vederlo, [si scappava!...

Era alto come un gran palo, [secco e angoloso come un ramarro; [con due occhi spiritati, [due orecchiacce ed un nasone [ch'era curvo come un falchetto.

38 Sempre tra mano portava un bastone [pari a una trave, per farci tacere; [e se per caso riusciva a pescarci, [quando nascosti si gridava *bup bup*, [tutto dall'ira era preso e alterato.



maestra, è tanto un *crapone*, una testa dura che non si smuove; si accontenta di stare senza mangiare per giorni, preferisce dormire nelle cascine, piuttosto che arrendersi ai castighi di suo padre».

E mentre la madre me lo presentava così, egli stava con quel suo testone abbassato, fregandosi, col polpastrello del pollice sinistro, l'unghia del pollice destro.

Lo cerco ora fra i miei alunni presenti all'accademia. Ha sgranato un par d'occhi celesti cupi (e chi mai avrebbe pensato che avesse quegli stupendi occhi azzurri sotto a quelle grosse palpebre sempre abbassate?) e sorride, sorride con tutti i lineamenti della sua faccia. Che magnificenza di sorriso! Sa, Direttore, come sorride una testa dura che fugge da casa, che dorme nelle cascine, che sta senza mangiare piuttosto che arrendersi ai *giusti castighi* di suo padre? Come sorride? Divinamente.

*L'aspettavom vèrs quell'ôra  
che savevom c'al rivâva,  
vün da sott e vün da sôra  
d'una pianta e sa guardâva.*

*E apena che 'l spontâva  
in la strechia, nüm baloss  
quand che men sa l'aspetâva  
sa vosava a più non poss:*

*– Bup, bup, bup – e pö silenzio.  
Disperaa 'l diseva insci:*

“*Mascalzoni, se vi prendo  
guai a voi, ve 'l digo mi!...*”<sup>39</sup>.

Il mio piccolo arabo ha allungato tutti i muscoli del collo, s'è proteso verso la Rusca di tutto il suo possibile; la testa viene a sporgere tutta intera dal piano del banco. Quando la Rusca ha finito, rientra come a fatica il busto, il collo! erge la testa nella posizione corretta. Mi guarda sorridente ma con un'espressione lontana; sospira e, finalmente, chiude la bocca.

Ora è la volta della direttrice dell'accademia, la Balmelli. Posa il suo programma sulla mia cattedra e va nel mezzo a recitare una poesia: *Al polo*. È una poesia di Turno, spiritosa, arguta. Chi l'ha trovata sulla «Domenica del Corriere»? Chi ha pensato di sceglierla? Lei? Suo padre? Il fratello? Chi lo sa! Io la sento, la gusto, mi diverto.

S'avanza Margherita: anche lei ha scelto una bella poesia chissà mai dove e la recita in tono naturalmente drammatico. Direttore, io la compiangio perchè Ella assiste ad un'accademia scolastica senza conoscere gli alunni. Nè io posso presentarglieli come ho fatto col

---

39 L'aspettavamo intorno a quell'ora, [che sapevamo doveva passare, uno di sotto, uno di sopra, [tra i rami d'un albero, spiando l'arrivo.

Ed appena egli spuntava [sul sentiero, noi mariuoli, [quando men se l'aspettava [giù ad urlare a squarciagola: [*Bup – bup – bup* – e poi... silenzio.

Disperato allor gridava: [Mascalzoni, se vi acciuffo [guai a voi, ve l'assicuro!

*crapone*; sarebbero tutti egualmente interessanti, ma sono quaranta, e quaranta presentazioni sarebbero lunghe assai. Ma la compiangio, Direttore, perchè, non conoscendo gli alunni, non può essere commosso così come io lo sono fin nella più intima fibra dell'anima, non può gioire dell'espressione del loro viso, non può godere così come io godo di queste manifestazioni d'anime! Ecco: io mi volto in giro, vedo i ragazzi così estasiati, così rapiti, così impressionati e mi pare di vedere intorno alle loro facce delle aureole d'oro. Ed io dico dal più profondo del cuore: «Benedetto sia il Signore onnipotente che ha creato tante meraviglie nell'animo dei ragazzi! E beati noi maestri, a cui è dato godere di simili meraviglie!».

Rusca e Scolari cantano la canzone popolare del *Grillo*. L'hanno sentita, se la son fatta insegnare, cercano di cantarla con tutto il sentimento; s'affannano a riportare tutto il dolore della formica che piange sulla morte del suo grillo. Questa è la cosa impressionante; la ricerca spontanea dei canti, delle poesie, del bello.

Tutto quello che c'è di bello nella vita dev'essere colto e riportato in scuola, perchè l'accademia del mattino riesca completa. E il *bello della vita* visto attraverso gli occhi degli adolescenti, colto da anime di adolescenti, oh Dio! quant'è mai impressionante!

Due ragazzi del secondo anno hanno scelto un dialogo dai «Promessi Sposi». Dei «Promessi Sposi» amano solo i tipi popolari (non possono capire gli altri, per ora). Ripetono la scena di Renzo e Tonio all'osteria, ma

in modo molto naturale.

I ragazzi preferiscono, a tutti, i dialoghi del Manzoni: ne recitano spesso. Ed io vidi molte volte dei visitatori colle lagrime agli occhi esclamare: «Ma a qual punto di naturalezza si può mai arrivare!» (naturalezza nei dialoghi manzoniani, e naturalezza nel modo di porgerli). Vidi molte volte dei visitatori piangere e dire: «È pure una grande cosa l'essere maestri!».

L'ultimo, il canto finale, la ragazza l'ha aggiunto certamente il mattino. Ha veduto dei visitatori e nella sua gentilezza ticinese ha pensato di salutarli con un augurio, al quale augurio fa unire la voce di tutti i suoi compagni: «Qu'ils vivent et soient heureux».

L'accademia è finita. La piccina spiana la piccola ruga fra le sopracciglia, certo dovuta alla preoccupazione per la buona riuscita della sua accademia; mi guarda sorridendo come a saluto e si avvia al suo posto. Ed io non posso esimermi dal dirle in tutta sincerità: «Grazie, cara, grazie del bel quarto d'ora che mi hai fatto godere».

Direttore, sia benedetto Iddio che creò nell'animo del fanciullo tante meraviglie! E beati noi maestri che possiamo godere di simili meraviglie!...

## II.

### **Il controllo delle materie scolastiche**

Il controllo delle materie è il meno. «Il più è lo spirito, il meno sono le parti del programma». È il meno, ma forma una necessità alla quale bisogna adattarsi.

Nel quadro che io appesi in scuola sul principio dell'anno scolastico, sono enumerate tutte le diverse materie d'insegnamento, e secondo l'ordine in cui si susseguono se ne fa il controllo giornaliero.

Per esempio: oggi il controllo di lettura, domani composizione, posdomani grammatica, ecc., ecc.; una materia per giorno.

È necessario che gli alunni, (i quali vengono da scuole comuni) abbiano sott'occhio tutte le diverse materie: in caso contrario ne trascurerebbero necessariamente or l'una or l'altra e non saprebbero ben usare della loro libertà. Delle diverse materie io faccio un programma particolareggiato (sul programma governativo), e i ragazzi se lo copiano a principio dell'anno scolastico.

Seguire un programma? Dov'è dunque la libertà dell'insegnamento? Intendiamoci bene; ho detto che ogni scolaro ha il programma riassuntivo di ogni materia, non ho detto già che sia obbligato a seguire l'ordine del programma. Al principio dell'anno io ho nella mia scuola alunni i quali non sono abituati al lavoro libero: se io pretendessi abitarli facendoli passare tutto d'un

colpo dal lavoro imposto al lavoro libero, sarebbe cosa impossibile. Sarebbe come se a viaggiatori, abituati a viaggiare comodamente sdraiati su panchine, fosse d'un colpo imposto l'obbligo di guidare il treno. Dunque i ragazzi hanno un programma particolareggiato. Trovano in questo un punto di partenza, un soggetto di studio. Non sono per niente obbligati a seguire l'ordine del programma (eccettuate alcune materie); non sono tenuti ad imparare le cognizioni del programma secondo un ordine imposto o prestabilito. Se un ragazzo, per esempio, arrivasse al punto: «un uccello nostrano», e, studiatone uno, si interessasse poi a cercarne tutte le diverse svariatissime specie di uccelli nostrani, e i loro gusti e i loro costumi, certamente lo potrà fare liberamente. Se studiando gli uccelli prendesse interesse, per esempio, ai pesci del suo paese, passerà a quest'altro soggetto, senza preoccuparsi dell'ordine del programma. Ma viceversa il programma servirà molto a certi tipi i quali stentano a trovare la loro via, ed hanno bisogno di esercitarsi a rasentare la terra prima di spiccare il volo verso l'alto.

Io non trovo giusto, Direttore, il credere che la libertà dell'alunno sia violata dando soggetti di studio. La mia esperienza educativa mi dimostra che il fanciullo interessato allo studio sormonta ogni e qualunque soggetto facilmente, purchè possa arrivare alla cognizione *per una via individuale* e per mezzo di sue *scoperte individuali*. È violata la libertà nella scuola, quando si va contro a certe leggi di natura, leggi che Ella, Direttore, conosce assai bene, e che io notai uguali, precise, identi-

che, tanto nei bambini di sei anni come nei giovanetti di quattordici. Rispettiamo queste leggi supreme di sviluppo; e poi non crediamo di violare la libertà del fanciullo con fatti estranei a dette leggi, con fatti... esterni.

Dunque ogni giorno il controllo d'una materia. Su d'un albo esposto nella scuola (Ella certamente l'avrà notato, Direttore)<sup>40</sup> viene cambiato da un alunno, ogni giorno, il cartello indicante la materia; in alto quella del giorno, in basso quella del giorno successivo. E perchè una materia sola? Appunto per seguire una di quelle leggi di sviluppo nelle quali consiste la *libertà* scolastica del fanciullo.

Il fanciullo vuole cose chiare, concetti semplici e chiari; la sua intelligenza è contraria a bruschi trapassi da materia a materia, a bruschi interrompimenti dell'interesse svegliato. Dunque il controllo di una sola materia per giorno.

Quand'io cominciai la scuola maggiore, ebbi però una preoccupazione; Direttore, io mi dicevo: «Ma se il controllo di una stessa materia non ritornerà che (supponiamo) fra dieci, fra dodici giorni, potrà il ragazzo avanza-

40 Ecco quest'ordine:

## ORDINE

*col quale si succedono le materie*

1. lettura,
2. dettato poesia,
3. grammatica,
4. aritmetica,
5. geometria,
6. computisteria,
7. geografia,
8. storia naturale,
9. scienze fisiche,
10. storia,
11. educazione civica,
12. francese,
13. igiene.

re abbastanza? Certamente la stessa materia può essere studiata ogni giorno, in tempo di lavoro libero; ma per esempio in una lingua forestiera, il francese, potrà il ragazzo progredire?» Sempre la mancanza di fede, Direttore, mancanza che in una scuola serena è un peccato che grida vendetta al cospetto di Dio! L'importante è svegliare l'interesse nel ragazzo, l'importante è il lavoro libero; il controllo della materia non è una cosa importante. Ebbi così la fortuna di constatare che gli alunni avanzano maravigliosamente in ogni materia.

Adesso vorrei spiegarle come procedo nel controllo giornaliero della materia d'insegnamento. Si tratta dunque di sapere come e fino a qual punto gli alunni abbiano lavorato attorno ad una materia. Tralascio quelle più belle e ne prendo una delle più astruse: la civica.

La sera prima, ogni ragazzo lascia sul mio tavolo il suo quaderno di civica. Leggendo questi quaderni io potrò già farmi un'idea dello studio che il ragazzo ha fatto. Cerco prima, sul registro dei gruppi, i vari soggetti scelti a studio dagli scolari nell'ultima lezione di civica: «Neutralità della Svizzera», «La giustizia penale», «Istituti di pubblica assistenza», ecc. ecc... E sotto ogni soggetto, vedo i nomi dei ragazzi che si misero in gruppi per studiare in comune.

Divido dunque i quaderni secondo i gruppi, e li leggo con ardore, con avidità, sicura di trovare fra quei fogli cose meravigliose; perchè tutto ciò che si vede nella Scuola Serena rappresenta una cosa meravigliosa.

Come mi spiace, Direttore, ch'Ella non sia qui e che



non possa commuoversi, entusiasinarsi con me davanti a queste manifestazioni d'animo infantile! Manifestazioni d'animo infantile in quaderni di civica?

Ne giudichi:

Scrive la Bettosini:

«Quando viene il giorno di civica, il mio cuore batte forte forte, quasi volesse saltar fuori di posto. La civica per me, quando si nomina, è come nominare il diavolo. Ma bisogna proprio studiarla». Domani al controllo di civica, quando parlerò con questa ragazza, è mai possibile, Direttore, ch'io dimentichi quel cuore che batte forte forte? È mai possibile ch'io non senta il dovere di essere chiara, nient'affatto pesante nelle spiegazioni, riposante invece per quel cuore che batte?

Scrive il Morotti:

«Ecco siamo finalmente nella lezione interessante, favorevole durante alla vita, a sentire a nominare civica, è a sentire una grande parola. Nella civica c'è dentro tutto. Come mi sento gioioso e contento! È una bella e gran cosa la civica. A quello che l'ha inventata quando lo si sente a nominare, sarebbe di levare il cappello perchè si sa che cosa vuol dire civica. Com'è interessante la civica! Con la civica s'impara ad andare a soldato. Quando sono grande, se potessi arrivare almeno, almeno...».

E quando domani io parlerò con lui è mai possibile, Direttore, ch'io non senta il dovere di non spegnerlo quell'interesse, di non calpestare quell'entusiasmo ma di

aiutarlo di tutto il mio possibile?

Nel gruppo Istituzioni di pubblica assistenza, ecco un quaderno con bei disegni di ospedali e ricoveri. La Rinaldi ha raccolto tanti piccoli ritagli di libri o giornali illustranti in una completa raccolta le istituzioni di pubblica assistenza; scrive che il papà l'ha aiutata nella raccolta. Ci sono anche bellissime descrizioni e narrazioni di visite a ricoveri ed ospedali.

«Le persone dai visi bianchi, dagli occhi mesti, i dormenti. Chissà che desiderio di uscire dall'ospedale e vagare liberamente per la campagna!».

«Subito l'occhio mi si posò su una faccia smorta e scarna di un giovane: la sua testa era appoggiata a due cuscini; leggeva un libro senza muovere la testa».

Ma son gioielli queste narrazioni su quaderni di civica! Ma io resto estatica se penso al progresso rapido che questi ragazzi fanno della libera espressione! Tutto merito del Manzoni, ch'è il libro di testo; tutto merito del Chiesa, ch'è letto con vivo interesse! Come mi spiace, Direttore, di non poterle far gustare queste bellissime manifestazioni d'animo infantile, come volentieri le ricopierei almeno quella dell'Alberti che descrive una visita al sanatorio di Cademario! Ma non finirei più s'io volessi metterle sott'occhio solo quei fiori ch'io ho la fortuna di poter cogliere in una sola sera, in un solo lavoro di correzione.

Dice l'Alberti

«C'introdusse in un grande salone ove vi erano parec-

chie donne già intente a preparare la cena, come diciamo noi, per quei Tuder<sup>41</sup>. In quel grande salone si sentivano odori e rumori di diverse speci: rumorio di macchinette; arrostitire di carne; rumore di acqua che scendeva liscia, fina, tranquilla, da una gomma che scendeva un poco giù, appesa al rubinetto».

E in quattro pagine mi describe il sanatorio di Cademario, in un modo così diverso da quello che useremmo noi, con osservazioni così diverse da quelle che faremmo noi, ch'io me ne sto trepida di meraviglia, e sempre me ne sto come chi entri per la prima volta in un paese incantevole e sconosciuto. Noti, Direttore, che questa sensazione io provo leggendo quaderni di civica.

Ora do un'occhiata al gruppo «Neutralità della Svizzera».

Ecco un dialogo fatto dall'Oliviero e dalla Quadri.

«Gina, cosa intendi tu per neutralità?».

«Intendo una cosa che fa da sè cioè che non si immischia negli affari altrui».

«Anch'io avevo proprio quest'idea. Non ti pare un po' difficile questo punto?».

«Fin troppo difficile!».

«L'ho letto sul Regolatti, ma non ho capito niente».

«Io l'ho letto sul Gemmetti, ma ne ho capito fuori uno zero».

Ma poi si mettono tutte e due di lena a leggere il discorso di Motta sulla neutralità e ne ricopiano il pensie-

---

41 «Tedeschi», nel dialetto popolare.

ro che a loro sembra migliore. E l'una dice: «Che bel pensiero sa mettere Motta! E come spiccio! Io l'avrei messo più alla lunga!».

Il Canetti anche si dà questo tema:

«Ho letto il capitolo: la nostra neutralità sul Tosetti. Voglio trascrivere le cose più importanti che ho capito».

Anche la Rusca parla del discorso di Motta.

«L'ho letto tutto il discorso, ma ho voluto trascrivere solo questo pezzo perchè a me pare il più bello e più di tutto mi sembrano belle le ultime righe trascritte qui sopra. Ma che portento è l'On. Presidente della Confederazione!» ecc. ecc. Il Fusi parlando della neutralità svizzera, si lamenta che sia stata violata la neutralità del Belgio.

«Io non so se quella nazione aveva firmato il trattato di neutralità, ma però non era il caso; perchè fu come dire: – Gli stati che hanno firmato il trattato di neutralità di una nazione, le diano addosso».

E voglio offrirle ancora, Direttore, alcuni fiori ch'io colgo da «La giustizia penale». (Che giardino per cogliervi dei fiori!) Il Galimberti ha ritagliato dal giornale la cronaca del processo B. e basandosi poi su quella, ha disegnato la seduta della Corte d'assise.

Scriva la Broggi

«Il B. di Cimo è condannato per 6 anni di carcere. E sono lunghi 6 anni! Non vorrei che nessuno del mio paese avesse a che fare con la giustizia penale, perchè è

una cosa delle più brutte e delle più vergognose».

E la Bianchi Giannina:

«Ah, come fa venire i brividi alle ossa quando si legge il modo di giudicare dei Signori del Medio Evo! Quei poveri servi! Quasi quasi mi veniva da piangere quel giorno che studiai la giustizia del Medio Evo.

Ma ora non è più così, è una vera giustizia. Però io preferirei non giudicare: perchè potrei aver anche torto, e poi... Ecco come farei la giustizia; invece di fare come in quei paesi della Svizzera che condannano a morte per i gravi delitti, farei restare in prigione per tutta la vita, e con loro una guardia che comanda ai miei ordini. Ma però non sarei così crudele da lasciarli sempre a far niente senza parlare. Lascerei entrare qualche amico o parente a far loro qualche visita, andando anch'io a star attenta se dicessero qualche cosa di male. Li lascerei scegliere un qualche mestiere preferito, perchè non si annoiassero, e li lascerei guadagnare qualche cosa per la loro disgraziata famiglia, ma senza lasciarli sortire dalla prigione, e con loro sempre la propria guardia a lavorare insieme.

Non sarebbe una bella giustizia, forse?

Si sarebbe sicuri lo stesso, che quelli che vi entrano non escono più, così non potrebbero far più nessun delitto».

Con la lettura dei quaderni di civica, io mi faccio già un'idea del lavoro che gli alunni hanno fatto attorno ad un dato soggetto (cioè al punto da essi scelto nell'ultima

lezione). Sono liberi di scegliersi i temi: sono schietti, abituati alla sincerità. Se trovano nelle loro ricerche qualche cosa di difficile, di astruso, lo scrivono sinceramente.

E per questo io posso ben dire che prima di fare il controllo della materia, so già a che punto ogni ragazzo è arrivato. Certamente io prendo le mie note: ed il giorno successivo (mettiamo il giorno che io incominciai a descriverle, Direttore) dopo l'accademia scolastica del mattino, comincio il controllo.

Prendo il registro dei gruppi alla finca: Civica. Dico semplicemente, pianamente: Neutralità della Svizzera. Tutti i ragazzi che si sono dati questo tema vengono da me; vengono in silenzio, cercando di muoversi dolcemente, sforzandosi di non fare il minimo baccano per non disturbare gli altri compagni che sono occupati in modo diverso. Ogni ragazzo mi presenta il suo diario. Ne leggo uno a lei.

*20 novembre*

Neutralità della Svizzera.

Lettura fatta a casa sul libro del Regolatti il giorno 15.

Lettura fatta a casa sul libro del Gemmetti.

Mi sono fatta prestare un libro del Bertoni che ha il Comazzi.

Andai a casa dal geometra B. con un foglio di carta, mi feci spiegare da lui

l'assemblea che si fece a Cimo domenica scorsa.

Come vede, Direttore, il ragazzo non sta poi solamente al soggetto notato. Se è attratto da altri interessi sorti improvvisi, può benissimo soddisfare anche quelli. Il soggetto qui era «Neutralità della Svizzera». Ma il ragazzo abituato alla libertà ed abituato a trar profitto da tutte le circostanze, da tutte le persone che lo circondano, s'interessa anche dell'assemblea comunale e lo nota.

Direttore, io qui non mi fermo a spiegarle cosa sia questo «diario scolastico»<sup>42</sup> che gli alunni hanno in mano e come possa essere che lo scolaro si veda davanti come in uno specchio tutte le diverse materie nell'ordine in cui si susseguiranno in scuola; nè come succeda che i diversi soggetti da lui scelti a studio, gli siano pure davanti agli occhi. Questo rappresenta il meno: rappresenta una cosa... esterna. La parte dei maestri nelle scuole serene è di rispettare le leggi supreme di libertà, rispettare lo svolgersi delle individualità. Il resto verrà da sè. Se noi li ameremo, questi nostri scolari, se cercheremo di vedere le loro anime, non ci riuscirà difficile trovare delle vie *semplici*, delle vie *piane*, delle vie *chiare* per intenderci. Se lei mi dicesse, Direttore, che altri ha trovato vie più belle delle mie per il controllo, io non me ne meraviglierei; credo bene che moltissimi miei colle-

---

42 Schedario a schede mobili, come il «quaderno di vita» di cui si parla al cap. II de *La pratica della Scuola attiva* di A. Ferrière (Ed. Forum, Ginevra, 1924).

ghi sappiano meglio di me leggere nelle anime dei fanciulli, e li invidio. Ma non mi verrebbe per niente la volontà di studiare ciò che questi maestri han trovato; invece vorrei piuttosto scendere in me stessa e cercare la mia manchevolezza; raddoppiare l'amore, triplicare l'amore per vedere meglio nelle anime dei miei fanciulli, per trovare le vie migliori al controllo. E così come io non sentirei nessuna volontà d'interessarmi e sapere come fanno gli altri miei colleghi, così certamente anche gli altri miei colleghi non sentiranno nessuna curiosità di sapere come faccio io. Il più è lo spirito, il meno sono le parti del programma, ed il modo di svolgerle. Ma ritorniamo agli alunni che sono venuti a me silenziosamente, pianamente col loro diario alla mano; ritorniamo al controllo. Ecco che subito, appena io ho letto le note del loro diario, si mettono a spiegarmi le difficoltà trovate, gli aiuti richiesti, le grandi scoperte, le grandi novità.

Non è una lezione, anzi è precisamente il contrario della lezione così come è intesa comunemente. Non è il maestro che spiega il nuovo, è l'alunno che ha già cercato, ha già lavorato attorno ad un soggetto. Non la lezione prima, lo studio poi. Il lavoro dell'alunno prima, le scoperte dell'alunno e le applicazioni dell'alunno, poi.

E quale sarà dunque la mia parte, Direttore, in questo controllo?

Dapprincipio pensai fosse quella di coordinare, di completare. Coordinare? Ma avendo già l'ordine interno lo sanno già ben fare loro. Completare? Ma e quando



hanno già detto tutto, tutto, anche quelle povere nozioni ch'io mi sono affrettata a raccogliere di qua e di là, da ogni parte?

Bisognerebbe essere scienziati; invece non si è che poveri maestri di scuola elementare. Ebbi anche questa idea: far vivere il ragazzo nel soggetto. Per esempio riprodurre tanto bene un'assise penale che sembri al ragazzo di essere presente. Ma già il Fusi s'è appropriato questo mio modo; e vedesse, Direttore, come fa bene! Con un interesse e con un calore da far sbiadire le mie povere scene di vita!... Dunque, qual è la mia parte nel controllo? Per intanto, quella di lasciar contare agli alunni gli studi più salienti del loro lavoro; quella di far sentire il mio aiuto, la mia opinione, il mio animo quando io ne sento il bisogno o ne sia in qualunque modo richiesta.

Nel fare il controllo delle materie, io ebbi l'anno scorso una bella fortuna. I ragazzi che erano stati abituati fino alla noia a lezioni collettive e che si erano gettati sul lavoro libero con ardore, con ansietà, con slancio, appena appena il controllo volgeva al fare di una lezione, me lo dimostravano con un lievissimo segno di noia, con una minima smorfia di stanchezza, con un piccolissimo allentare d'interesse. Indizi impercettibili veramente, ma che a me, invecchiata nella scuola, non potevano passare inosservati. Allora io capivo il mio sbaglio, e ritornavo al solo e semplice controllo.

Senza questi provvidenziali aiuti sarei ricaduta nella pedanteria delle lezioni scolastiche.

Ma guardi, Direttore, guardi con me i ragazzi che mi stanno davanti a fare il loro controllo di civica! Ma osservi che occhi brillanti di entusiasmo! Un interesse, Direttore, che veramente fa impressione.

Io non avrei mai immaginato che i ragazzi potessero a tal segno interessarsi dei loro studi. Mai, mai quand'io facevo scuola col metodo comune, mai arrivai a vedere nemmeno qualche cosa di sbiaditamente somigliante! E mi adoperavo a fare le lezioni sui punti di Herbart, e mi affannavo a portare il più svariato materiale in scuola, ad illustrare in tutti i modi possibili le mie lezioni. Ma dopo un primo moto di curiosità per una cosa nuova, dopo un interesse falso, subito l'apatia più generale.

Che diversità d'allora ad oggi.

E che potente leva questo interesse! Una volta che è svegliato nei differenti tipi, noi possiamo essere sicuri che (anche dal solo lato del profitto scolastico) si vedranno miracoli.

Quand'io mi fermo nel mezzo della scuola (specialmente in tempo di lavoro libero) e *sento* (nell'aria? nell'anima? dove?) e *sento* questo grande, potente, poderoso interesse, resto sospesa a pensare: «Come mai ha potuto svegliarsi in questi ragazzi una tale forza?»

Uno dei perchè deve essere che il fanciullo nella scuola serena vive nella vita reale. Per lui la scuola non è una cosa staccata dalla vita, ma una continuazione, cioè meglio, un anello di congiunzione tra la vita ristretta della casa e della famiglia e la vita estesa del mondo e della natura. Un tempo nella scuola comune io insegna-

vo ai ragazzi delle cognizioni di cui essi avrebbero profittato da grandi; ma il da grandi era troppo lontano dai ragazzi; le condizioni che dovevano restare morte per tanti anni ancora, eran loro di peso. E invece di interessarsi, mi rispondevano con un fare come se io dovessi pagarli se volevo risposte. Ora invece i ragazzi studiano e profittano subito del loro studio. Se lei sfoglierà, Direttore, i quaderni di scienze fisiche del Ghirlanda, vi troverà una bellissima descrizione. Il ragazzo, che ha preso a soggetto di studio il campanello elettrico, se lo costruisce addirittura.

«Domenica mattina misi il campanello elettrico sopra la porta della mia casa». E racconta i suoi sforzi, le sue inesattezze, infine la riuscita. «Tutto contento premetti il bottone, la molla toccò il chiodo, la corrente della pila circolò pel filo e il campanello si mise a suonare».

E già l'anno scorso un gruppo di ragazzi che studiava il campanello elettrico, mi preparò una grande sorpresa; il mattino del controllo di scienze fisiche trovai sull'uscio della scuola il bottone d'un campanello elettrico. Essi, con l'abilità di provetti operai avevano ben tirati i fili dalla scuola alla sala di lettura; avevano costruito con materiale alquanto primitivo (poveri ragazzi che non possono comperarsi niente!) un campanello elettrico, il quale funzionò benissimo per tutto l'anno scorso.

Come vede, Direttore, in tutto ciò che è possibile fanno l'applicazione immediata dei loro studi, quando non è loro possibile ne *vedono* egualmente l'applicazione.

Il Galimberti andò da Agno a Lugano (6 Km) a piedi;

si presentò solo allo sportello d'una banca per chiedere un modulo di chèque bancario che stava studiando. Luigi e il Canetti andarono di notte da Vernate a Iseo soli, per sentire la radiotelegrafia, la sentirono, domandarono tutte le spiegazioni, disegnarono tutte le parti degli apparecchi riguardanti la radiotelegrafia e li spiegarono benissimo sul loro quaderno di scienze fisiche. Il commesso di banca a Lugano, il padrone della radio a Iseo fecero *vedere* agli alunni l'utilità pratica di tutte le cognizioni che si imparano a scuola, molto meglio che non l'avrebbe fatto qualunque esortazione, qualunque predica del maestro. E non solo nei punti presi a soggetto il ragazzo trova l'utilità immediata dello studio, ma, e soprattutto, nella vita. Il fanciullo il quale non è abituato alle composizioni libere, può ben darsi che si fermi annoiato davanti ad un quaderno aperto, e dica: «Cosa mai devo scegliere per tema?». Ma quando sa che non solo le composizioni, ma i quesiti, le applicazioni di tutte le nozioni apprese deve coglierle nella vita, adagio adagio apre gli occhi sulla vita d'ogni giorno, e osservando vita e natura impara a identificare vita e studio, studio e natura.

Dunque l'interesse del ragazzo, quell'interesse impressionante che si *sente* come una forza grande, potente, poderosa, viene forse da questi motivi. Ma più ancora, Direttore, forse viene da un altro motivo. Forse il grande unico motivo fu già detto da un grande uomo: «La natura chiede per le creature in formazione *solo pace*; il resto lo dona».

Noi maestri delle Scuole Serene cerchiamo da parte nostra di mettere *solo pace*; il resto la natura ce lo dona.

Non le pare, Direttore, che sia forse precisamente così?

### III.

#### **Il lavoro libero**

Il lavoro libero! la grande e bella cosa!

Ci fa vivere nell'ambiente della pace, della verità della libertà; ci fa vivere nel regno di tutte le cose belle.

Per me, Direttore, forma un piacere tale, che certe volte diventa persino troppo intenso, troppo forte!...

Appunto per questo, tratterò il tema «lavoro libero» come si trattano tutte le cose belle; delicatamente, lievemente, sfiorandolo appena.

Finito il controllo, ogni ragazzo si mette a lavorare liberamente. Con grande silenzio, in grande calma, si formano diversi gruppi. Talvolta un debilino cerca uno più forte di lui; ma quasi sempre si uniscono invece secondo il grado di loro levatura intellettuale. I gruppi non sono stabili: si formano, si disfano secondo le diverse materie. Quale sarà il *criterio interno* che fa così sicuri gli alunni nella loro scelta?

E come a volte si aiutano, a volte s'insegnano, e come a volte sanno rispettare il lavoro altrui senza disturbarlo

nemmeno con un suggerimento! È una cosa meravigliosa! Io, che non so trovare la spiegazione di tutte queste meraviglie, penso al fiore di prato che sa trovare nella terra tutti gli elementi per comporsi un bel manto; all'ape che colla sua tromba sugge il nettare nel mentre mette al loro posto i germi della riproduzione; al cetaceo che stringe od allunga il bulbo dell'occhio a seconda che deve usar la vista or sotto or fuori dell'acqua. Penso a tutte le altissime e svariatissime meraviglie di natura.

Guardi dunque in giro, Direttore. Ecco alla lavagna Giannina Bianchi, sola: sta imparando la radice cubica. Sa benissimo che, appena appena si rivolga a me, sono prontissima ad aiutarla; ma ella (come in generale tutti i suoi compagni) ama sorpassare sola le difficoltà; ama arrivare a quel tal sorriso di beatitudine a quel sospiro di sollievo, a quella espressione soddisfatta del viso, che dice tutta la gioia d'aver saputo sormontare una difficoltà.

Più in là il Canetti legge sul *Corriere della Sera* la traversata dell'Atlantico di De-Pinedo. Ora scrive: che cosa? Fa un quesito, parla di miglia attraversate, di tempo impiegato. Vicino a lui, Fusi e Bassato cercano sulla carta punti accennati sul volo di De-Pinedo. Il Solcà solleva una faccia raggianti verso di me. – «Ho capito cosa è l'avverbio. Non potevo mai capire quel *modifica*. L'ho cercato sul dizionario, poi sul Premoli e non potevo mai capirlo; ma adesso lo so». E ride, e ride, ed è beato. (Beato di aver capito un'arida definizione di grammaticale!).

La Gritti spiega ad una sua compagna maggiore, una divisione coi decimali. Direttore: se qui fosse uno di quei carissimi colleghi, certamente resterebbe scandalizzato del fatto, d'una allieva di settima classe che si fa insegnare da una di sesta una divisione decimale. Ed il carissimo collega direbbe che nella scuola serena non riescono che gli intelligenti, mentre i meno dotati restano da noi negletti.

Chissà mai per quale segreta simpatia quei carissimi colleghi amano tanto farci passare per *disonesti*!

Perchè *disonesti* saremmo ed indegni di sollevare gli occhi davanti a quei ragazzi se noi persistessimo per anni ed anni in un sistema che trascura i più deboli d'intelligenza. *Disonesti* saremmo, ed indegni di augurare del bene ai figli nostri se uno solo ne perdessimo degli alunni, fosse pure il meno dotato; se lo perdessimo per voler da esaltati insistere in un'idea, senza saper vedere cogli occhi come poi risulti la pratica attuazione di questa idea.

Ma lei, Direttore, non ha bisogno di spiegazioni. Lei capisce subito che fu un errore lasciar arrivare fino alla settima classe una ragazza che non conosce bene le quattro operazioni. Ma siccome io la trovo in settima classe, non mi resta altro che persuaderla dolcemente, pianamente, senza avvertirla, che non giova studiare le frazioni od i numeri complessi quando non si sanno bene le quattro operazioni; che non bisogna credere di non *poter riescire* in una materia. Se non si riesce in aritmetica è perchè appunto non si sanno gli elementi.

Sormontati quelli, facilmente si impareranno poi le frazioni od i numeri complessi.

Noi, Direttore, sappiamo benissimo che nelle nostre scuole ci sono dei ritardatari; ma sappiamo che sono casi, eccezioni, non regola. E questi casi sono quelli appunto che noi studiamo con più amore, ai quali attendiamo con più calma; perché siamo perfettamente persuasi che verrà il momento in cui tutti, tutti si apriranno alla vita intellettuale; tutti, tutti acquisteranno interesse ed amore allo studio. Lentamente, lentamente, con quella lentezza che ha il seme che germina e la pianta che cresce, verranno anche loro. Cosa conta il fattore tempo? Noi fortunati che possiamo attenderli, noi fortunati che potremo arrivare alla profonda gioia di vederli salvati, attendendo; perchè salvati non sarebbero stati *mai*, con le nostre pressanti imposizioni.

E questi casi, Direttore, queste eccezioni che si trovano nelle nostre scuole, non sono già creazioni nostre; sono regali, sono *delitti* della scuola comune.

Ah! la *scuola comune*?

Ma dicendo *scuola comune*, Lei sa bene, Direttore, ch'io non intendo sindacare, nè criticare, nè spiare l'opera dei miei colleghi; tanto meno dei maestri che a me mandano direttamente gli scolari; riconosco ed ammiro l'assiduità mai smentita e lo zelo indefesso. Io la conosco, la scuola comune, e la giudico da ciò che io potei ottenere da essa; e quando ne parlo, vedo davanti agli occhi una lunga serie di anni pieni di scoramenti, pieni di fatica, pieni di sforzi, pieni di apatia.



Ma lasciamo il ricordo della scuola comune che gela ed agghiaccia e ritorniamo al lavoro libero che riscalda ed infiamma. In questo ambiente si sente respirare più liberamente; ogni minuto è una manifestazione nuova, ogni minuto un risultato meraviglioso.

Una volta pensavo: «E a che stiamo convincendoci con scritti o parole? Se i maestri contrari entreranno a vedere una sola volta il lavoro libero, tutti se ne persuaderanno e ne diverranno entusiasti».

Ora penso diversamente, perchè so che esistono anche colleghi che se anche venissero, non si persuaderebbero, nè diverrebbero entusiasti.

Molti non si fermano ad osservare le anime dei ragazzi: amano solo vedere le... cose esterne; per esempio il risultato dal solo punto di vista scolastico. E quando non trovano proprio niente a ridire anche su quello, cercano con una specie di avidità un errore, un ritardatario. Cercano il *nesso logico* nelle lezioni, cercano il *materiale*, cercano il *metodo*. Queste sono le grandi preoccupazioni. E non sanno quasi decidersi ad andare perchè non dò loro una risposta convincente.

– Ma che metodo usa? È vero che usa il metodo di Lombardo Radice? È vero che usa il metodo del Ferrière?

Che metodo uso? Studio le manifestazioni di anime, studio i miei alunni. Io non faccio che notare ciò che più mi impressiona, e lo noto come grande novità; mentre invece Lombardo Radice e Ferrière le sanno già tutte queste cose che io noto, le hanno già intuite, senza aver-

le vedute nella pratica.

Ma il *materiale* mio, veramente qual è? Qual è il mio metodo?

Ai colleghi che me lo chiedono, rispondo evasivamente; ma a Lei, Direttore, io voglio provarmi a dire, con tutta sincerità, quello che io penso sul principio e sul fine della scuola serena.

La *scuola serena* è una creazione del grande cuore del Lombardo Radice. Non ho la pretesa di credere di aver ben compreso tutto l'alto pensiero del Maestro ma per parte mia il principio della scuola serena lo penso così:

Ci siamo amati, e da un bacio d'amore hanno avuto vita i nostri figli. Li amiamo questi figli nostri, dell'amore vero, che non conosce debolezze ma che dà forza. E questa forza noi volemmo infondere nell'animo loro perchè siano pronti alla vita; li volgemo verso il *bene*. E perchè non sia sul loro bene aridità e freddezza, ma calore e gioia cercammo circondarli fin da bambini di arte, di musica, di poesia; del *bello* insomma. Da questo nostro desiderio di infondere nell'anima dei figli nostri il *bene* ed il *bello* è venuta la scuola serena. Perchè insieme coi figli delle nostre viscere sono venuti a noi anche i figli della nostra anima, i figli del nostro popolo. Essi hanno intuito nella nostra giustizia e nella forza, che cercavamo di infondere loro, che noi li amiamo; e ci hanno reso nell'amore tutto ciò che il loro piccolo animo poteva dare. Hanno cercato in loro, nel loro mondo, nella loro vita, tutto ciò che di bene e di bello era possibile trovare e l'hanno portato a noi. E così è venuta la scuola

serena.

Per conto mio, Direttore, ne sono innamorata. Non mi tentano i grandi metodi moderni, nè le più famose scuole mondiali. Il mio posto prediletto sarà sempre fra i maestri minori, nelle scuole elementari del nostro popolo, fra le manifestazioni d'anime dei nostri fanciulli.

Amore, amore! Ecco, Direttore, il mio materiale. Amore, amore! Ecco il mio metodo.

*Agno, 1 marzo 1927.*

# LIBERTÀ EDUCATIVA

Alcuni giorni or sono, incontrai per caso una mia collega. Parlammo del più e del meno, del tempo cattivo e del Ceresio che irrompe dalle sponde.

Tutt'a un tratto, alla collega venne la malinconia di parlare di pedagogia; e mi disse a bruciapelo: – «Oh! quest'anno anch'io vorrei usare il suo metodo Montessori. L'ho già detto all'Ispettore; per la disciplina anch'io voglio quest'anno seguire il metodo Montessori».

Lasciai cadere il discorso pedagogico e raccolsi il bandolo di quello interrotto prima: il lago che irrompe minaccioso, il monte Arbino che scende continuamente.

Pure mi restò nell'animo un che di amaro. Tanto parlare di libertà pedagogica che si fa sui giornali dell'educazione nuova, tanto scrivere sulla libertà dei pedagogisti moderni, e poi i maestri (e non i meno intelligenti!) non hanno nemmeno *la più lontana idea* di ciò che sia la libertà nella scuola! Oh! come mai?

Gli è, che ognuno resta sul suo terreno; la scuola vecchia, *abitudinaria*, si tiene alle sue idee; la scuola nuova, alle sue. E ciascuno resta sul suo terreno. Non sarà dunque mai possibile un punto di contatto?

Ebbene, io voglio oggi scrivere i miei pensieri sulla libertà educativa; pensieri che tolgo, non dalla teoria,

ma dalla pratica della libertà.

Peccato che la mia collega non li legga!... Forse si persuaderebbe che *la libertà della disciplina secondo il metodo Montessori*, eh! via, è un assurdo.

Dodici anni or sono io feci un esperimento col metodo Montessori<sup>43</sup>. Interessata a questo bel sistema di educazione ch'io studiai a Milano ed a Roma, tenni la prima e la seconda classe col metodo Montessori. Poi nella terza, e più tardi nella quarta, nella quinta e nella scuola maggiore, pur attenendomi ai principi della Montessori (che sono poi i principi di tutti i pedagogisti antichi) seguii le idee delle scuole nuove. Dunque, oggi, non è più il metodo Montessori che io seguo, ma le idee moderne sulla educazione, tanto bene illustrate dalla Montessori come dal Ferrière e dal Lombardo Radice. Oggi, dopo la mia lunga esperienza, io penso che è difficile istituire una buona scuola nuova se non si applicano nelle prime classi le idee Montessori; e che è difficile avere una buona quinta o una buona sesta attenendosi solo al metodo Montessori.

Dunque, tirando i conti, sono anni ed anni che io non faccio più il metodo Montessori per il solo motivo che, da anni parecchi, io faccio *scuola serena* coi ragazzi delle classi superiori. Eppure, mi capita spesso di sentire espressioni come quelle della mia collega già accennata; *il suo metodo Montessori*. Da noi il popolo, il buon po-

---

43 È l'esperienza del 1919-20 illustrata nel *Diario di Muzzano*, Brescia, «La Scuola», 1950.

polo ticinese dal cuore largo e dallo schietto buon senso, quello non s'interessa di metodi; è una questione inutile per lui; il popolo si preoccupa solo di sapere se il ragazzo va a scuola volentieri e se ama imparare. Ma i «*premiers*» (come dicono i francesi) restano attaccati alla etichetta del metodo, stretti a quell'etichetta come l'ostrica allo scoglio. Sentii anche l'altro giorno in treno:

– Ma lei non è quella maestra che fa scuola col metodo Montessori? – E perchè io accennavo di no: «Come? ha dunque cambiato partito?».

Ma non solo i «*premiers*»; anche i Sacerdoti del Tempio assumono con me una cert'aria tutta serietà (che è poi compatimento) e mi dicono:

«Può dir quello che vuole, ma il Metodo Montessori nelle scuole maggiori non va, non va!...».

Dunque, se è mai possibile l'intenderci, io feci coi piccini il metodo Montessori che mi diede buonissimi risultati, e faccio oggi coi grandi la *scuola serena*, la quale (vogliate riconoscerlo o no, questo poco importa) mi dà risultati meravigliosi.

La scuola serena è un tentativo di scuola nuova, e consiste nel dimostrare come sia perfettamente possibile portare nelle classi comuni i benefici delle scuole nuove: libertà, auto-educazione, rispetto dell'individuo.

Può darsi benissimo che fra tutti i tipi di scuole nuove, quella che, secondo me, rispetta meglio questi principi sia l'Odenwaldschule. Quello è un nido di verzura, posto in mezzo ad una valle boscosa; conta centoquaranta alunni, maschi e femmine, da uno a venti anni. Là

si vive nella più completa libertà, libertà che non si preoccupa di nessun convenzionalismo, libertà tanto nello sviluppo della vita fisica quanto in quello della vita psichica.

Può darsi benissimo ch'io canti in cuore un inno di consonanza con questa scuola; ma è ugualmente certo ch'io non cerco minimamente di imitarla.

Per qual motivo? Semplicemente perchè io faccio *scuola serena*, cioè cerco di dimostrare coi fatti che è possibilissimo portare nelle scuole governative la libertà, l'auto-educazione, il rispetto dell'individualità; cerco di dimostrare coi fatti che, senza dar troppo nell'occhio ai nemici delle scuole nuove, senza troppo bruschi passaggi, senza violenti strappi, si può cambiare una classe comune in una *scuola serena*, cioè in un ambiente di pace, di armonia, di serenità; possibilissimo, solo che lo si voglia.

La scuola serena sta dunque a dimostrare che, pur lasciando al ragazzo completa libertà, pur rispettando nel modo più stretto l'individualità dell'alunno e pur avviandolo più che è possibile all'auto-educazione, il ragazzo arriva lo stesso a sorpassare il suo programma scolastico ed a poter continuare i suoi studi secondari con più profitto e nelle classi ginnasiali e nelle commerciali.

Questi sono fatti già dimostrati; chi vuol persuaderse-ne, non ha che da indagare. E chi poi vuol misconoscerli ancora o negarli, padronissimo. Io non credo che ci sia nessun bisogno di far la réclame delle Scuole Nuove; sarebbe come fare la réclame dell'acqua, dell'aria, del

pane. Sono nella vita, sono nell'anima, ce ne furono sempre nei tempi, staccate, e ce ne saranno ancora arrivate all'altezza dei tempi; poi si faranno come pubbliche, come già ora lo sono in alcuni Stati.

Quello che più spaventa i maestri è la *libertà*; li spaventa perchè non la conoscono.

La libertà è ordine; dove non è ordine, là non può essere libertà.

La libertà scolastica è la Fata dai capelli turchini che permette si compiano le più difficili imprese; la libertà è la bacchetta magica che cambia in oro i più vili metalli. La libertà è l'aria che si respira, è il pane che si mangia; è l'*indispensabile* per la nostra vita umana; è l'*indispensabile* per la nostra vita scolastica. Se manca la libertà nella scuola, tutto riesce monco e mutilato.

Maestre, maestri, colleghi carissimi; come d'un balzo correte alle finestre e apritele perchè nella vostra scuola entri l'aria e la luce e perchè dalla vostra scuola si possa gioire dello spettacolo incantevole dell'aperta campagna; così lasciate entrare nella scuola tutt'intera la libertà, respirate in un ambiente di libertà!

— I maestri d'oggi in scuola vogliono ancora comandare; vogliono sedersi in cattedra, allungare beatamente le gambe, assumere un tono cattedratico e *co-man-dare*.

— «Ma che cosa sono tutte queste moderne teorie? — mi disse un giorno una collega. — Ma che libertà! In scuola voglio comandare io, voglio tenere con pugno di ferro i miei allievi».



Quale orrore! Con quelle nervose mani di donna inquieta tenere *in pugno* delle giovani anime in boccio! Con quei tristi occhi di amareggiata o disillusa dalla vita, influenzare dei giovani cuori!... Quale orrore!...

Eh già! Con questi pensieri, con queste idealità, non siamo fatti per intenderci. Ma i maestri che amano i fanciulli, che hanno cuore (e sono certamente la grande maggioranza) devono sentirsi l'animo sollevato se c'è chi loro afferma che è possibilissimo avere nella scuola un ambiente di libertà educativa ordinato, nel quale ambiente il ragazzo lavora in libertà alla formazione del carattere ed all'acquisto delle cognizioni. I maestri che hanno cuore, devono essere contenti nel sentirsi affermare che il ragazzo, nella libertà educativa, si adagia molto meglio alla disciplina, si interessa molto più allo studio, e dà al maestro delle grandi soddisfazioni.

Ma i maestri giovani, che iniziano una scuola nuova vogliono cominciare da dove precisamente non si deve cominciare; dal mettere la libertà nella disciplina.

Come la mia collega: – Quest'anno, per la disciplina, seguirò il suo metodo Montessori.

E quando permettono ai ragazzi di buttarsi l'un l'altro pallottole di carta biascicata e di scavalcare a piacer loro la finestra, credono di aver introdotto la libertà nella scuola. Ma quella non è libertà; è licenza, è disordine, è pazzia. È pazzia perchè una ragione non ammalata deve intuire che, se è tempo di scuola, non è tempo di giuoco; se sono ore di studio, non sono ore di ginnastica. Ma sulla disciplina non voglio soffermarmi; ne ho già scrit-

to ampiamente.

Fanno pena anche certe giovani maestre montessoriane nelle loro scuole. Sono perfettamente persuase che si debba avere nella scuola un ambiente di libertà; ma poi... l'intervento, il non intervento... E stanno davanti al bambino come sfingi, come gente che improvvisamente abbia perduta la libertà di movimento. Fanno pena certi giovani maestri di scuole nuove che hanno paura a dare un soggetto di studio ai loro scolari perchè temono di violare la libertà individuale; hanno paura a fare una lezione perchè la ritengono una violazione della libertà educativa.

Ebbene: a tutti questi giovani principianti che riusciranno certo benissimo una volta sorpassate le prime difficoltà, io voglio dare un suggerimento pratico sul modo di introdurre la libertà nella scuola.

Bisogna cominciare col fissarsi *solamente* su due punti principali:

1) Rispettare la *libertà di modo*.

2) Rispettare la *libertà di tempo* (la *liberté du moment*, come dicono meglio i francesi).

E parlerò di queste due libertà nella pratica, con esempi.

# I.

## **Libertà di maniera**

Il fanciullo, come l'uomo, *libertà va cercando ch'è sì cara!*

E con quale ansia la vada cercando, io lo noto tutti gli anni. Questi alunni che mi vengono da diverse scuole comuni, arrivati nell'ambiente di libertà, io li vedo (dopo un tempo relativamente breve) diventare calmi, interessati, vivi. E tutti gli anni, davanti al loro ardore di respirare la libertà, io vedo col pensiero delle persone che furono già in pericolo di asfissia, lentamente, beatamente, circondate d'aria, ritornare alla vita; dei pesci che, gettati sulla spiaggia stavano per morire, rivivere buttati nell'acqua.

(Non certamente io vedo farsi questo cambiamento degli alunni per merito mio, ma per il solo effetto della libertà).

Adesso, io qui non voglio soffermarmi a dire come, in un ambiente di libertà, si vada delineando una disciplina perfetta, nè come in esso ambiente si formi mirabilmente il carattere. In quanto alla disciplina, io non so capire come la si possa ottenere senza la libertà; coi comandi, coi castighi, con le costrizioni si potrà benissimo ottenere una rigidità militare, ma non una disciplina dell'animo. Ed anche non posso capire come si possa parlare di formazione di carattere senza un ambiente di

libertà. Lo disse già un grande pensatore: – «On n'a pas le droit d'exiger la conscience de celui à qui on refuse le liberté».

Io voglio qui parlare della libertà riguardo a questo solo punto: *acquisto di cognizioni scolastiche*.

Per l'acquisto delle cognizioni scolastiche il primo punto sul quale bisogna fissarsi è questo: *la libertà di maniera*.

Se mi dite, maestri carissimi, che ognuno dei vostri allievi deve imparare le medesime cognizioni, sono con voi, ma se mi dite che ognuno deve imparare al medesimo modo, vi rispondo che questo è assurdo, è contro natura, è inumano.

Ciascuno dei nostri alunni ha un diverso grado di intelligenza; sono enormi le differenze fra l'uno e l'altro tipo. Ogni tipo arriva ad imparare le medesime cognizioni, è vero: ma ogni tipo vi arriva in modo diverso.

E perchè? Perchè c'è una legge di natura mirabile, che dà, ad ogni grado d'intelligenza, un suo particolare modo di sviluppo; per un tipo intelligente è una linea breve, una retta tra l'intelligenza e la cognizione; per un altro meno dotato è una lunga via tortuosa.

Sono dodici anni ch'io studio i ragazzi; ebbene, forse non ne vidi due soli arrivare alla medesima cognizione per la stessa via. L'intelligente s'impadronisce subito della nuova cognizione; e quando la sa, non vuole ripetersi, non vuole perdersi in inutili applicazioni. L'ha compresa, la sa: basta. Parte dalla sua intelligenza e va alla cognizione con una linea retta; e la linea retta è il

più breve cammino fra due punti. Se noi ripetessimo una cognizione, o peggio, se facessimo fare delle inutili applicazioni, faremmo precisamente come se, ad uno stomaco che abbia abbastanza mangiato, presentassimo, imponessimo altro cibo. E se questo cibo imponessimo, non una volta sola, ma per regola, quali risultati ne otterremmo?

Certo il ragazzo intelligente, forzato a ripetersi, non si rivolta; i ragazzi si adattano a tutto.

Ma nell'animo del ragazzo va diffondendosi una noia per lo studio che non l'abbandonerà mai fino all'università: nell'animo del ragazzo va spegnendosi lentamente, lentamente l'interesse allo studio. E l'interesse allo studio, una volta per bene spento, quando e come risorgerà ancora? E siccome lo studio rappresenta poi anche il lavoro per il ragazzo, ben spento una volta nell'animo l'interesse al lavoro, quando e come risorgerà ancora?

L'anno scorso io avevo nella mia scuola un tipo intelligente. Una mattina venne a dirmi: – «Signora, ieri sera trovai il modo di risolvere i problemi sulla regola del tre, semplice e composta, diretta e inversa».

– «Oh!» risposi io meravigliata. E avrei voluto aggiungere: «Appena?».

Egli mi rispose semplicemente:

«Sì, signora».

L'osservai nel lavoro, e vidi che quel ragazzo non fece nessuna applicazione delle regole trovate.

Sul quaderno di aritmetica scrisse solamente «Ieri sera, 14 marzo, alle ore 8, mi trovavo vicino al fuoco e

facevo dei disegni sulla cenere colle molle. Vidi davanti ai miei occhi come si debbano fare i quesiti sulla regola del tre, semplice e composta, diretta e inversa. Queste regole, le cercavo da alcuni giorni».

Nè scrisse altro.

Nel giorno di controllo d'aritmetica, mi persuasi che egli sapeva benissimo: e dopo tre mesi (durante i quali non aveva fatto nessuna applicazione delle regole trovate) ricordava benissimo. E ricordava benissimo a fin d'anno, perchè i ragazzi che imparano soli, non dimenticano più. E gli intelligenti una volta imparata bene una cosa, non amano soffermarvisi inutilmente.

I meno intelligenti, invece, hanno bisogno di ripetersi tante volte, fino a che la nozione sia ben entrata in loro. E si ripeteranno tanto fino a che la linea di sviluppo della loro intelligenza sia tutta passata: si ripeteranno più o meno a seconda della lunghezza della loro via di sviluppo. Su questo soggetto, in dodici anni ebbi campo di fare delle osservazioni addirittura stupefacenti. Ricordo un tipo molto tardo che per imparare la somma scritta decina e unità + decina e unità aveva tanto mirabilmente diviso le difficoltà, sormontandole poi una per volta, da farmi rimanere meravigliata. Come mai io, maestra di ragazzi, non avevo mai visto tutte le difficoltà che possono trovarsi in una sola piccola somma? E facevo scuola ai piccini da tanti anni!...

Ma non pensai poi mai di suggerire ad altri bambini tardi il medesimo modo di imparare le somme. Una differenza lievissima nel grado d'intelligenza, cambia già la

via di sviluppo. Nostro compito è solo quello di segnalare la cognizione d'apprendere. (Per i piccini: – «Ora che sai sommare le unità, devi imparare a sommare anche la decina e unità». I più grandi, si prepareranno essi stessi il loro programma particolareggiato). Ma la maniera d'imparare, questa è personale, a seconda di ogni alunno.

Un mio collega mi disse un giorno:

«La mia scuola è ora perfetta: sono riuscito finalmente a uguagliare le classi: tutti gli alunni sono al medesimo livello».

Fremetti di orrore dalla testa ai piedi.

Se fosse riuscito in un ambiente di libertà, pazienza; ma facendo tutti imparare alla medesima maniera, mio Dio quale orrore!

E mi parve d'aver davanti agli occhi non la delicata figura di un maestro elementare, ma quella rozza d'un selvaggio ottentotto, il quale fosse riuscito, con mezzi diabolici di sua invenzione, a mantenere tutti gli alunni di dieci anni, al medesimo livello di statura, alla medesima grossezza di muscoli, all'identico peso, alla identica espressione.

Ma cosa crediamo di essere noi maestri, da trascurare a tal punto le leggi della natura, tanto da voler far apprendere ai ragazzi con metodi ideati da noi, piuttosto che lasciarli imparare secondo le vie che sono loro proprie, secondo le forze che la natura diede loro?

Riteniamo bene: se noi andremo contro le leggi di natura, la natura si vendicherà. E la vendetta della natura

appare già visibile ora; e sta appunto nel profitto *reale* che gli alunni di oggi ritraggono da tante scuole: disordine, confusione, disinteresse, noia.

Io credo che la scuola vecchia di tanti anni fa, riconoscesse il diritto del bambino alla libertà di maniera: credo che avesse come idea fondamentale di dare in modo molto più semplice le cognizioni all'alunno lasciandogli poi applicare queste cognizioni a sua guisa fuori di scuola. Ma la scuola d'oggi (salvo le eccezioni) nega al fanciullo questo sacrosanto diritto. Colleghi carissimi: io non ho nessuna idea di farvi un torto se vivete *oggi*, e perciò siete della scuola di *oggi*; però amici, vi presento da meditare questi bei pensieri di Tagòre

«No, non è in tuo potere far schiudere il boccìolo. Scuotilo pure, forzalo; tu non riuscirai ad aprirlo. Le tue mani lo distruggono, tu ne laceri i petali e li butti nella polvere. Ma nessun colore, nessun profumo appare. Oh, non è stato dato a te di poter far fiorire un boccio. Colui che fa sbocciare il fiore, invece, opera tanto semplicemente! Egli vi posa uno sguardo, e la linfa della vita pervade le sue vene. Al suo soffio, il fiore spiega le sue ali e si culla all'alitar della brezza. Come un bisogno del cuore, il suo colore si svolge, e il suo profumo rivela dolce un segreto. Colui che fa sbocciare il fiore opera tanto naturalmente!».

Colleghi carissimi: il ragazzo nostro alunno è il fragile boccio di rosa. Bisogna lasciarlo sbocciare nella calma e nella pace. Ma non dobbiamo preoccuparci di ciò che non spetta a noi. Il nostro è un compito limitato: tut-



to il resto è mistero di natura.

Lasciando al bambino la *libertà di maniera* avremo garantito il *solo* mezzo per rispettare la sua individualità. Che si debba rispettare l'individualità del fanciullo, oh! su questo, in teoria, siamo tutti perfettamente d'accordo! E per rispettarla, cominciamo col soffocarla ben bene, fin dai primi anni scolastici. Più tardi ci domanderemo ingenuamente: «Ma questi miei allievi di quarta come dimostrano poca individualità! Tutti uguali questi temi e questi esercizi! Tutti uguali questi ragazzi come le figurine ritagliate da una carta piegata!» Allora vorremmo far risuscitare l'individualità soffocata: troppo tardi!

Per rispettarla questa individualità, noi cominciamo col soffocare l'interesse al lavoro nell'animo del fanciullo. Non rispettando la *libertà di maniera*, facendo ripetere all'infinito l'intelligente e forzando il debole a voler arrivare coll'intelligente, noi spegniamo in tutti i tipi l'interesse al lavoro. Poi ci meraviglieremo altamente come il giovane del giorno d'oggi non arrivi ad interessarsi al suo lavoro d'operaio o d'impiegato; noi deploreremo a gran voce che la gioventù d'oggi non dimostri più amore per le sue occupazioni e non arrivi più a sentire l'ideale nel lavoro.

Noi maestri d'oggi studiamo la natura, un filo d'erba, un fiore, una larva: e in essi scopriamo molte meraviglie. E poi non ammettiamo che anche nell'animo del fanciullo si possano trovare meraviglie simili, e che anche il fanciullo abbia ricevuto da natura, cioè da Dio,

leggi adatte al suo completo sviluppo.

Uomini di poca fede, non dubitate!

Il fanciullo nostro alunno è il boccio di rosa; e noi maestri non dobbiamo essere la rozza mano brutale che ne apre con la forza i petali, ma i giardinieri solerti. E la libertà sia il sole, che baciando il boccio con il raggio potente e vitale, lo rende la meraviglia d'un fiore perfetto!...

Dice un pensatore:

«I bambini vengono «mediante» noi, ma essi non sono «di» noi. E benchè essi siano con noi, essi non ci appartengono. Essi sono i figli e le figlie dell'aspirazione della vita a se stessa. Noi possiamo dar loro il nostro amore, ma non i nostri pensieri. Perchè essi hanno i loro pensieri. Noi possiamo dar riparo al loro corpo, ma non alla loro anima. Poichè l'anima loro abita la casa del domani che noi non possiamo visitare neppure nei nostri sogni. Noi possiamo proporci d'essere come loro, ma non dobbiamo cercare di renderli come siamo noi. Poichè la Vita non va mai all'indietro, nè s'attarda sull'ieri».

Questi pensieri, se ben li meditiamo, ci persuadono del nostro dovere di rispettare l'individualità del fanciullo. Ai nostri giorni poi, altri seri motivi si aggiungono a spingerci sulle nuove vie dell'educazione, (nuove nella pratica, ma non nella teoria).

Noi maestri ci troviamo oggi in questa posizione: abbiamo da una parte dei programmi che sempre più si aggravano di cognizioni scolastiche, perchè ogni anno, ogni progresso, ogni scoperta porta un nuovo bisogno di

conoscenze nuove; e dall'altra parte abbiamo degli alunni molto più deboli di quelli che avevamo prima della guerra, più deboli fisicamente e psichicamente.

Dunque: se a ragazzi più deboli noi dobbiamo insegnare conoscenze sempre più vaste, necessariamente noi dobbiamo cercare la maniera più adatta, più facile per essi e per noi. E cercando, e sperimentando, dobbiamo venire alla conclusione che questa maniera molto facile, molto semplice, molto proficua, è quella di seguire l'ordine naturale. La medicina moderna, dopo lunghe ricerche e lunghi studi, lasciando da parte tutto l'astruso emporio delle ricette, è arrivata a presentarci come cose migliori, la cura d'aria e la cura di sole. La pedagogia moderna, dopo lunghe ricerche e lunghi studi, lasciando da parte tutto il vecchio armamentario di metodi e di programmi deve arrivare a presentarci come cose migliori, come cose onnipotenti, la libertà di maniera e la libertà di tempo.

Oggi, nelle scuole attive, si rispetta l'individualità del fanciullo; ma se un maestro di scuola attiva tenesse in mano un programma, una linea d'insegnamento, e giorno per giorno presentasse agli allievi un certo numero di cognizioni collegate con un certo numero di applicazioni, l'individualità del fanciullo potrebbe forse delinarsi?

Solo il lavoro libero è essenzialmente attivo, attivo anche quando il fanciullo appare esteriormente inerte, perchè anche allora il fanciullo si applica interiormente alla ricerca, nella misura totale delle proprie risorse psichiche.

I metodi moderni si prefiggono di rispettare l'individualità del fanciullo. Quanti metodi moderni vediamo farsi réclame! Ma se in questi metodi ogni ragazzo, per imparare, deve fare le medesime tabelle, le medesime scatole, sormontando le medesime difficoltà già preparate e graduate dal maestro, in che modo l'individualità è garantita?

Se nelle scuole si trovano già tutte le scatole, tutti i materiali, tutte le difficoltà elencate, come potrà essere tenuto vivo l'interesse, lo slancio della ricerca personale, l'individualismo?

Vidi una volta in una scuola nuova una maestra la quale credeva rispettare l'individualità, facendo ad ogni allievo una lezione individuale. Ma quale orrore! Quella scuola nuova era ben peggiore nei suoi effetti della scuola comune abitudinaria: perchè da una lezione comune e collettiva l'allievo può ancora liberarsi con i mezzi di difesa di cui la natura lo fornì: ma da un seguito di lezioni individuali, come mai potrà difendersi? Libertà di maniera!

Il signor Cercalotù mi disse un giorno:

— «Lei si perde a dar troppa importanza a cose «secondarie: libertà di tempo, libertà di maniera!... Bisogna tendere all'essenziale; e l'essenziale è che i ragazzi abbiano a studiare».

Ma perchè i ragazzi abbiano a studiare ed a profittare dello studio occorre che i ragazzi siano interessati; e non è forse anche per mantener vivo l'interesse allo studio che io *mi perdo* a dar importanza alla libertà di maniera?

Che giova lo studio arido, meccanico, senza interesse? A nulla giova: ma la libertà di tempo e la libertà di maniera che ravvivano sempre l'interesse allo studio, lo renderanno veramente profittevole.

Il signor Nonsochiè mi disse poco tempo fa:

— «Lei che è nelle scuole nuove non creda poi che le nostre scuole siano inferiori alla sua. I risultati, infine, sono i medesimi. Anche io faccio passeggiate scolastiche, lezioni all'aperto: nella mia scuola sto preparando un albo per la flora locale, che riuscirà qualche cosa di meraviglioso. Anche i miei alunni s'interessano alla botanica. Dunque, come vede, i risultati, infine, sono i medesimi».

Nessun dubbio, carissimo collega, ch'ella faccia come me, anzi mi sorpassi (e di molto) in fatto di botanica: nessun dubbio che il suo alunno s'interessi alla botanica: ma in quanto ad ottenere i medesimi risultati, ah! carissimo collega, proprio *no*.

E senta bene: esaminiamo come cosa principale, non il bell'erbario, non le dotte lezioni, non le piacevoli passeggiate, ma l'interesse che il suo alunno prende alla botanica. Questo è, *realmente*. Ma una volta che il suo allievo ha un interesse particolare, la legge di natura vorrebbe che l'interesse, da questo primo centro, passasse alle altre materie, fino a diventare un interesse generale. Ebbene: potrà l'allievo, nella sua scuola, generalizzare l'interesse? No, certo: perchè l'aritmetica sarà nelle mani del maestro, e la geografia, e la storia, e tutte le materie; e il maestro giorno per giorno, ora per ora, sminuzzerà a

dosi omeopatiche queste materie indigeste e dilungandole in un bagno di chiacchiere le presenterà sciolte ai suoi scolari.

Vede bene, carissimo collega, che il suo allievo non potrà mai generalizzare il suo interesse, prima perchè non è abituato all'auto-educazione, e poi perchè intellettualmente dipende in tutto e per tutto dal maestro. Lei ne farà un bravo collezionista, magari un bravo naturalista: io invece ne farò *un uomo*. Permettendogli da ragazzo di generalizzare il suo interesse e di avanzare solo in tutte le direzioni, ne farò un uomo capace di scegliere da *solo* un umile mestiere o un'alta professione.

Il mio allievo, cercando di imparare da solo i soggetti scelti per studio, ha avuto occasione di rivolgersi al contadino, al magnano, all'impiegato, allo scienziato, alla natura, alla vita. Il mio allievo s'è fatto la persuasione che ogni uomo è maestro, se alla sua professione tende con coscienza e con amore; s'è fatto la persuasione che tutte le professioni sono egualmente importanti; sceglierà quindi quella, dalla quale si sente più attirato.

Vede bene, carissimo collega, che i risultati non sono i *medesimi*, anzi sono precisamente gli *opposti*.

E di nuovo Cercalotù:

— «Senta: lei ha l'orticello scolastico. Perchè dunque non fa partire le sue lezioni precisamente di lì? Ecco: gli alunni, per contabilità, dovrebbero tenere una registrazione sul dare e l'avere del loro orticello: per aritmetica dovrebbero far conti sui prodotti, ecc. ecc.».

Io! io restringere la vita scolastica dei miei alunni in

un *orticello*? (Fin la parola mi dà ai nervi: *orticello* scolastico, *festicciuola* scolastica). Via ogni artificio dalla scuola, e l'arte ci regni sovrana! Via l'artificio che immerge le cose: il fanciullo deve essere circondato d'arte, deve *respirare* l'arte che è nella natura e nella vita. Bisogna lasciare tutta la natura davanti agli occhi incantati del fanciullo; bisogna lasciare tutta la vita (*tutta la vita*, passato, presente ed avvenire!) davanti agli occhi chiavroggenti dell'adolescente. Non bisogna mai mettere dei limiti tra la vita, la natura e il ragazzo; nessun limite, *mai*. Libertà di maniera!

Io non mi preoccupai mai di cercare per i fanciulli dei *centri d'interesse*. Sa benissimo trovarseli lui i suoi interessi il fanciullo che gode della libertà di maniera: e che interessi strani, diversi da tipo a tipo!...

Quando io facevo scuola ai piccini a Muzzano, un bambino s'era preso come centro d'interesse *suo padre*. Quando ebbe imparato la sottrazione si fece dei problemi così: Mio padre aveva domenica tanti franchi; ne spese tanti per comperare la tal cosa, ecc. ecc. ecc. In grammatica, quando riuscì a darsi l'idea dell'aggettivo, scrisse come esercizio di applicazione: Dico tutte le qualità di mio padre: mio padre è bello, buono, bravo, ecc. ecc. E quando arrivò a capire il verbo: Dico tutte le azioni che fa mio padre la sera, dopo aver già fatto una giornata di lavoro: sega, taglia, ecc.

Nella composizione poi (sempre libera) parlava sempre di suo padre. Un lunedì questi mi disse che il bambino era andato, la vigilia, a fare, per la prima volta, il giro

del lago di Lugano.

Io ero curiosa di sentire le sue impressioni. Un bambino di paese che per la prima volta va in battello a fare una passeggiata tanto interessante!... E quando lo vidi prendere la sua lavagnetta e scrivere: «Ieri andai a fare il giro del lago di Lugano...» ansiosa mi misi dietro di lui per vedere cosa mai voleva dire. Ebbene, scrisse così:

– «Ieri andai a fare il giro del lago di Lugano. Mio padre aveva messo per la prima volta la *magiostrina*». – Nè scrisse altro. Ed era naturale. Egli non aveva visto niente dei ridenti paesi nè delle ridenti colline che circondavano il lago di Lugano; il suo interesse era stato tutto attirato da suo padre, che per la prima volta portava una *magiostrina*.

Un'altra volta il bimbetto lesse ai suoi compagni di scuola una composizione che era tutto un cantico di lode ad un paio di calzoncini nuovi che suo padre si era comperato. A lettura finita, mi guardò sorridendo. Io, invece di fargli i complimenti, ebbi la disgraziata idea di dirgli: – «Un paio di calzoncini da uomo rigati di rosso! Mi pare una cosa molto strana!»

Il piccino abbassò il capo, e non rispose. Quindici giorni dopo io mi trovavo nella chiesa del paese, ad assistere a un funerale, quando mi sentii tirare delicatamente l'abito. Mi voltai: era l'adoratore di suo padre, che mi fece cenno di seguirlo.

Lo seguii fin fuori, sul sagrato: si fermò dietro un gruppo di operai, mi mostrò i calzoncini di suo padre. Dopo essere stata un po' in ammirazione davanti a quei



calzoni da operaio, finii col dirgli che erano veramente belli, e che la riga rossa non guastava, anzi!..

Fece un lungo sospiro come di sollievo, mi sorrise e se ne andò.

Lasciamo al fanciullo i suoi interessi, che variano tanto a sei, a nove, a dodici anni! Non imponiamogli i nostri vecchi interessi; lasciamolo nella libertà di maniera!

Quando io ripenso ai diversi centri d'interesse ch'io vidi svilupparsi nel fanciullo e che mi permisero di gettare un colpo di sonda fin nel subcosciente dei miei allievi, qualche cosa d'incommensurabile commuove la mia anima con una forza quasi dolorosa. Ah! quante meraviglie sono nell'animo del fanciullo, e quanto le leggi della natura sono sublimi e mirabili quando non vengono intralciate nel loro sviluppo!

## II.

### **Libertà di tempo**

Una volta due visitatrici forestiere mi domandarono quali erano nella scuola serena le cose più importanti, alle quali dare maggior peso. Risposi che, una fra le altre, era *la libertà di tempo*.

Allora sorridendo mi dissero

— «Oh! la libertà di tempo! L'abbiamo già anche noi. Sul nostro orario è scritto: dalle 2 alle 4 lavoro libero».

Com'è difficile l'intendersi anche fra persone che lavorano al medesimo fine!

La libertà di tempo (*la liberté du moment*) è cosa ben diversa.

Quantunque rappresenti un sacrosanto diritto del fanciullo, nelle scuole comuni non è rispettata. Nelle scuole comuni alle 9 il ragazzo deve interessarsi all'aritmetica, alle 10 della lingua, alle 11 della storia. Quando una specie d'interesse per l'aritmetica comincia a svegliarsi nel fanciullo, trach!... Per un segno dell'orologio l'interesse è spento; il ragazzo deve cominciare ad interessarsi della lingua. Ma non è una macchina il fanciullo, che possa essere montata ad ore! Ma l'interesse non è un ordigno che possa farsi scattare a piacimento!

Eppure la libertà di tempo è un diritto sacrosanto del fanciullo, diritto che dovrebbe essere garantito dal codice svizzero. Il ragazzo che è interessato all'aritmetica, deve poter continuare per ore ed ore o per giorni fino ad interesse esaurito. Fino a tanto che dura l'interesse, un lavoro non deve essere interrotto; così come non deve essere imposto di continuare un lavoro quando l'interesse è esaurito.

Non è naturale, non è umano tagliare bruscamente un lavoro intellettuale nella sua massima tensione, nè forzare l'intelletto a rivolgersi verso un oggetto nuovo dal quale non è attirato spontaneamente. Poi c'è un'altra legge principale che non bisogna trascurare, legge stabilita da madre natura: *la legge del compenso*.

Quando un ragazzo ha fatto uno sforzo, deve potersi

riposare; per esempio dopo un lavoro d'aritmetica, l'alunno deve poter disegnare o leggere una novella, o sfogliare un giornale: perchè è legge di natura che l'intelletto si riposi cambiando lavoro.

C'è il tipo che può lavorare giorni e giorni in aritmetica, e c'è il tipo che si stanca dopo venti minuti. Ma il ragazzo che lavora alla ricerca d'una regola aritmetica per giorni e giorni, poi lascerà l'aritmetica per un certo tempo; mentre quello che si stanca dopo venti minuti, e si riposa con un lavoro leggero, ripiglierà l'aritmetica magari due o tre volte al giorno.

Se innumerevoli sono le differenze da tipo a tipo, certamente noi maestri in una lezione collettiva non potremo mai arrivare a far evitare lo sforzo. Tutt'al più noi potremo intervenire quando si mostrano segni esterni di stanchezza; ma allora sarà troppo tardi, l'intelletto sarà già troppo affaticato; e gli effetti della fatica intellettuale nella adolescenza sono disastrosi.

Ammessa la nostra impossibilità di intervenire, dobbiamo ritenere come indispensabile la *libertà di tempo*.

Il fanciullo sente benissimo, per legge di natura, quando lo sforzo comincia, e sa benissimo riposarsi appena sente un senso di stanchezza. Seguendo l'ordine di natura, si riposerà cambiando di lavoro, nella libertà di tempo.

Nella scuola serena si vedono cogli occhi e si toccano con le mani, i gravi torti che si fanno ai ragazzi privandoli della libertà di tempo; nella scuola serena, sanguina il cuore al pensiero di una così grave ingiustizia che si

fa sotto l'apparenza d'un sacrosanto dovere.

Ed ecco in qual modo queste ingiustizie si possono vedere:

Quello che la Montessori chiama la *concentrazione dell'attenzione*, è un fatto vero, naturale, che succede ad ogni fanciullo posto nell'ambiente di libertà; un fatto naturale come la comparsa del primo dente e il primo movimento di deambulazione. La Montessori lo chiama *concentrazione dell'attenzione* e pare credere che si faccia unicamente sul suo materiale.

Deve essere invece una *concentrazione di interesse*, e può farsi su qualsiasi cosa. Il fanciullo che entra nell'ambiente di libertà, venga da casa o venga dalla scuola comune, è divagato, distratto, inquieto, annoiato. Poi ad un tratto (dopo un tempo breve o più lungo secondo i tipi) si fissa su d'una materia; fa, rifà, ripete. È l'interesse che si concentra; e da questo primo centro si estenderà a poco a poco alle altre materie finchè diventerà generale.

Allora noi diciamo che l'alunno si è *ordinato*, perchè tutto ciò che esisteva nel suo intelletto allo stato di caos, ha cominciato a fissarsi. Questa è una legge naturale. Il fanciullo, sano, normale, una volta concentrato nell'interesse, non si dimostrerà *mai più, neppure una volta* divagato, distratto, inquieto, annoiato: sarà invece sempre attento, interessato, concentrato su qualunque lavoro egli farà, su qualsiasi materia egli studierà. E questo perchè il fanciullo sano e normale, è capace di sviluppo in tutte le direzioni.

Se nella scuola serena si vede un ragazzo il quale abbia già vissuto il fenomeno della concentrazione dell'interesse, restare ancora ozioso, disattento, inquieto, si deve senz'altro cercare la nuova causa fisica o psichica prima di attribuire a malavoglia, a indisciplina, a pigrizia quel nuovo stato del ragazzo.

La malavoglia, la pigrizia, l'indisciplina degli allievi sono effetti del cattivo ambiente scolastico: levate le cause, non si vedranno mai e mai più questi effetti.

Nella scuola serena l'ambiente è sano: dunque sono, perfettamente sconosciuti gli effetti deleteri su indicati.

Bisogna dunque cercare altre cause del nuovo stato del fanciullo.

Mi spiegherò con alcuni esempi. Prenderò casi e motivi, non intellettivi e mi restringerò a due o tre: chè, se volessi parlare di tutti gli innumerevoli casi ch'io vidi nella scuola, mi ci vorrebbe un volume.

Una mattina (quando io facevo scuola ai piccini) vidi un bambino che non sapeva mettersi allo studio. Prendeva un libro, lo sfogliava, lo riponeva: apriva un quaderno, scriveva due parole, lo richiudeva.

Volli sapere per quale causa il bambino agisse così. Mi sedetti vicino al suo tavolino e gli scrissi sul quadernetto:

— Di', Cesarino, sei ammalato, che non puoi lavorare?

Mi rispose scrivendo:

— Stamattina non c'è pane a casa mia.

Era naturale, era umano; il bambino aveva fame, nè

poteva concentrarsi nell'attenzione.

Un'altra volta notai una piccina che, appena entrata in iscuola, s'era seduta al suo tavolino, ed incrociate le braccia, stava a guardare nel vuoto. Dall'espressione dello sguardo, si capiva che la bambina non pensava ai lavori di scuola: era astratta, lontana.

La lasciai un po' a se stessa; ma vedendo che questo suo stato continuava, mi sedetti vicino a lei e le dissi:

— Di' un po', Maria: sei ammalata che non puoi lavorare?

Mi rispose guardandomi con occhi spauriti:

— Il mio papà oggi ha battuto la mia mamma.

Era naturale, era umano; ancora sotto l'impressione della scena brutale (un ubriaco che batte la moglie) la piccina non poteva concentrarsi nell'attenzione.

Cercai nel mio cuore di donna e di madre tutte le parole di conforto che potevano lenire la grave ferita di quel povero cuoricino: e finalmente la vidi un po' rasserenata, prendere i suoi libri e ripigliare gli studi.

Laglime, colleghi carissimi, scottanti lagrime mi riempiono gli occhi mentre scrivo simili fatti. E lagrime amare versai tutte le volte che mi fu dato constatare coi fatti come la libertà di tempo sia un *diritto del fanciullo* e come io l'abbia ben poco rispettata questa libertà gli anni passati nella scuola comune. Quante volte, allora, io ritenevo atto di negligenza, di malavoglia, di insubordinazione, ciò che era invece naturale effetto d'una causa fisica o psichica! Quante volte fui ingiusta e crudele con tante povere animucce di bimbi!... E faccio parte

della Società di Protezione degli animali!... E non avrei mai il coraggio di staccare una zampa ad un grillo!...

È fuor di dubbio che negando la libertà di tempo non possiamo vedere il fenomeno della concentrazione dell'interesse, e non potremo quindi mai capire e scusare la causa d'una disattenzione, di uno sbaglio!

La libertà di tempo è un bene immenso per il fanciullo, tanto per il fisico quanto per lo psichico. Quante malattie io vedo delinarsi nel fanciullo prima ancora che egli ne sia decisamente colpito! Quante strane anomalie fisiche e psichiche io noto nei miei alunni arrivati all'epoca della pubertà! Senza la libertà di tempo non saprei *mai* immaginarle!

E dirò, per finire, un altro caso ch'io notai nella scuola e che mi fece grande impressione.

Due anni fa avevo nella mia scuola una ragazza di forse tredici anni, piuttosto piccola per la sua età, dai grandi occhi neri e dai capelli neri e ondulati.

Si era già *ordinata* (cioè concentrata nell'interesse) e lavorava bene. Ebbene, un giorno, nel controllo di aritmetica, io notai una cosa molto strana.

La ragazza non aveva lavorato in aritmetica. La cosa era per me affatto nuova: un ragazzo sano, normale, una volta *ordinato* avanza in tutte le materie!

Davanti ad un caso così strano, non dissi niente alla ragazza, ma decisi di osservarla in tempo di lavoro libero, per scoprire la causa di questa manchevolezza. Ed osservandola vidi che la ragazza prendeva talvolta il lavoro di aritmetica, ma poi subito lo lasciava: come un

bambino che pur vorrebbe giuocare, ma poi non arriva a saper fare. Dopo l'aritmetica, la ragazza tralasciò la geometria; e in seguito io dovetti dolorosamente constatare che tralasciava ad una ad una le materie, in ordine di difficoltà. Allora, davanti ad un caso ch'io non aveva mai notato, m'impensierii e scrissi ai genitori. Scrissi che, secondo me, la ragazza era malata; che bisognava farla visitare, e poi farle una cura regolare e minuziosa. Ricevetti la risposta un lunedì. (Chissà mai perchè ricordo questo dettaglio!). La mattina di un lunedì, entrando in scuola, vidi la ragazza dritta alla mia cattedra che mi aspettava con una lettera in mano. Era la madre che scriveva: mi diceva che la ragazza non era ammalata, per niente: che era solamente diventata poltrona; che anche a casa molte volte tralasciava i suoi doveri, ma che i genitori la battevano e allora li faceva. E tra riga e riga mi faceva capire che io ero troppo debole con la ragazza e che dovevo batterla. Giunta a questo punto sollevai gli occhi dalla lettera e guardai la mia allieva. Era restata lì dritta alla cattedra a vedermi leggere: conosceva certamente quel che la lettera diceva, e mi sorrise tristemente. Lo sapeva lei ch'io non l'avrei battuta!

Non aggiunsi parola, e continuai ad osservarla.

A mano a mano tralasciava tutte le materie in ordine di difficoltà, fin che arrivò alla sola lettura; ed anche nella lettura arrivò un tempo in cui non lesse che le cose più semplici, le più facili.

Non sapevo spiegarmi questo fatto mai osservato e le domandavo spesso:



— Ma dimmi la verità, Luisa: non ti senti bene nevero? non hai appetito? Ti senti stanca, talvolta?

La ragazza mi rispondeva invariabilmente che si sentiva benissimo e aveva voglia di mangiare. Difatti giocava allegramente nelle ricreazioni e non si poteva notare in lei nessun segno esterno che potesse illuminare sul suo modo di agire in scuola. Una mattina, quand'io all'appello chiamai il suo nome, nessuno mi rispose: e qualcuno vagamente accennò ad una indisposizione. Siccome la ragazza abitava lontano non ne seppi più niente per alcun tempo. Ma un giorno, andando a scuola, incontrai il medico del paese il quale mi disse che la ragazza era morta. Colleghi carissimi: la ragazza aveva cominciato a morire un mese prima, nell'intelligenza.

Andammo al funerale; ma siccome il paese era lontano dalla scuola e la strada malagevole assai, arrivammo in ritardo. Ma quando io misi il piede sulla piazzetta del paese, sentii suonare l'ultimo segno del funerale. La mamma aveva dato ordine che, siccome io sola avevo conosciuta la sua ragazza, si dovesse aspettarmi, perché a me toccava accompagnare la salma al cimitero.

Colleghi cari: non io avevo conosciuta la ragazza, ma la libertà di tempo me l'aveva rivelata.

E davanti all'atroce disperazione di quei genitori che, pur amando la loro figlia, le avevano amareggiato l'ultimo mese di esistenza, io provavo nell'animo, insieme al dolore, una gran pace; quella pace che si sente dopo un dovere compiuto.

Oh, colleghi carissimi! Benedette mille volte la liber-

tà di maniera e la libertà di tempo che permettono all'allievo di svilupparsi intellettualmente circondato di gioia, che gli permettono di ammalarsi in mezzo alla calma, e di morire circonfuso di pace!...