ISSN 2785-0919

Anno V, numero 2 | *luglio* 2025

Gli Argonauti

Rivista di Studi storico-educativi e pedagogici



Università degli Studi di Messina

Gli Argonauti

Rivista di Studi
storico-educativi e pedagogici

Anno V, numero 2

Luglio 2025

Gli Argonauti

Rivista di Studi storico-educativi e pedagogici

ISSN: 2785-0919

Gli Argonauti è una rivista pubblicata dall'Università degli Studi di Messina, in formato elettronico *open access*, *peer-reviewed*, che accoglie contributi su tematiche di interesse storico-educativo e pedagogico.
Le ricerche, gli studi ed i saggi critici che la rivista ospita riguardano prevalentemente la storia della scuola, delle istituzioni e delle pratiche educative nonché lo sviluppo storico della riflessione e della ricerca pedagogica nell'età moderna e contemporanea, con particolare attenzione ai mezzogiorni, alle aree di confine ed a quelle periferiche, anche in ottica comparata.

La rivista, inoltre, accoglie studi interdisciplinari sviluppati *sub specie educationis* che contemplino riflessioni orientate ad indagare i processi culturali e formativi ed il rapporto tra istruzione e sviluppo economico, con particolare attenzione al contesto socio-culturale di riferimento ed alla dimensione locale, come anche contributi dedicati alla storia della letteratura per l'infanzia.

Gli Argonauti si compone di cinque sezioni:

- *sezione monografica*, riservata ad un tema specifico oggetto di approfondimenti a seguito di *call for paper*;
- *studi e ricerche*, sezione che accoglie le proposte liberamente sottoposte dagli studiosi alla redazione;
- *atti* ossia documentazione di seminari, di giornate di studio e di convegni nazionali ed internazionali;
- *sezione Junior*, dedicata ai contributi di dottori di ricerca, di dottorandi, di laureati e di cultori delle tematiche oggetto di interesse della rivista, anche nell'ottica della Public History;
- *notizie, lavori ed interventi* relativi a dibattiti, resoconti, interviste, recensioni, segnalazioni bibliografiche e di eventi che abbiano come focus l'area storico-educativa e pedagogica.

Gli Argonauti è pubblicata con cadenza semestrale, nei mesi di gennaio e di luglio.

La rivista adotta il codice etico delle pubblicazioni elaborato da COPE - *Best Practice Guidelines for Journal Editors*.

Gli Argonauti accetta contributi in italiano, inglese, francese, spagnolo e tedesco.

Gli Argonauti

Rivista di Studi storico-educativi e pedagogici

ISSN: 2785-0919

The research, studies and critical essays that the Journal welcome are mainly concern the History of schools, institutions and educational practices as well as the historical development of reflection and educational research in the Modern and contemporary Age, with particular attention to border areas and peripheral ones, also from a comparative perspective.

Gli Argonauti also host interdisciplinary studies developed *sub specie educationis*that include reflections aimed at investigating cultural and training processes and the relationship between education and economic development, with particular attention to the socio-cultural context of reference and the local dimension, as well as dedicated contributions to the History of Children's Literature.

Gli Argonauti has five sections:

- *monographic section*, reserved for a specific topic, subject to in-depth analysis following a call for papers;
- *studies and research*, section that welcomes the proposals freely submitted by scholars to the editorial staff;
- documentation of seminars and national and international conferences;
- *Junior section*, dedicated to the contributions of research doctors, doctoral students, graduates and scholars of the topics of interest of the Journal, also in the context of *Public History*;
- news, reports, interviews, reviews, bibliographic reports and events that focus on the historical-educational area and events that focus on the issues of interest of the Journal.

The Journal is published every six months (two issues a year, in the months of January and July).

Gli Argonauti adopts code of ethics (COPE: *Best Practice Guidelines for Journal Editors*) and accept contributions in Italian, English, French, Spanish and German.

Gli Argonauti

Rivista di Studi storico-educativi e pedagogici

Anno V, numero 2, luglio 2025

Direttore responsabile | Journal Manager

Caterina Sindoni
Università degli Studi di Messina

Capo Redattore | Editor in Chief

Dario De Salvo
Università degli Studi di Messina

Redazione | Editorial Board

Luca Bravi
Università degli Studi di Firenze

Giovanni Savarese
Università degli Studi di Salerno

Franca Pesare
Università degli Studi Aldo Moro, Bari

Federico Piseri
Università degli Studi di Sassari

Segreteria di Redazione | Editorial Office

Simona Gatto
Università degli Studi di Messina

Claudia Di Perna
Università degli Studi di Macerata

Tatsiana Karachun
Università degli Studi di Macerata

Francesca Sindoni
Università degli Studi di Macerata

Publishing and Social Media Team

Nunzio Femminò - Sba
Cettina Cosenza - Sba
Dario Orselli - Sba
Gaetano Galletti - Cospecs
Francesco Toscano - Cospecs

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MESSINA
Via Concezione n. 8, 98121 - Messina (Italy)
Tel: +39090361349
Mail: argonauti@unime.it

Comitato scientifico internazionale | International Scientific Committee

Leonardo Acone
Università degli Studi di Napoli L'Orientale Italy

Luca Agostinetto
Università degli Studi di Padova Italy

Paolo Bianchini
Università degli Studi di Torino Italy

Andrea Bobbio
Università degli Studi della Valle d'Aosta Italy

Francesco Paolo Campione
Università degli Studi di Messina Italy

Dorena Caroli
Alma Mater Studiorum, Bologna Italy

Anna Colaci
Università del Salento Italy

Peter Cunningham
University of Cambridge UK

Giuseppa D'Addelfio
Università degli Studi di Palermo Italy

Paola Dal Toso
Università degli Studi di Verona Italy

Jonathan Doney
University of Winchester UK

Carl Antonius Lemke Duque
Universidad de Deusto Spain

Fulvio De Giorgi
Università degli Studi di Reggio Emilia Italy

Domenico Elia
Università degli Studi di Bari, Aldo Moro Italy

Irina M. Elkina
Accademia Russa della Formazione, Mosca Russia

Maurizio Fabbri
Alma Mater Studiorum, Bologna Italy

Daria Gabusi
Università G. Fortunato, Benevento Italy

Angelo Gaudio
Università degli Studi di Udine Italy

Pamela Giorgi
INDIRE Italy

Antonio Gomes Ferreira
Universidade de Coimbra Portugal

Karl M. Lorenz
Sacred Heart University Fairfield, Connecticut USA

Elena Mignosi
Università degli Studi di Palermo Italy

Simona Negruzzo
Alma Mater Studiorum, Bologna Italy

Luca Odini
Università degli Studi di Verona Italy

Stefano Oliviero
Università degli Studi di Firenze Italy

Furio Pesci
Universitàdegli Studi La Sapienza, Roma Italy

Tiziana Pironi
Alma Mater Studiorum, Bologna Italy

Maurizio Piseri
Università della Valle d'Aosta Italy

Simonetta Polenghi
Università Cattolica del S. Cuore, Milano Italy

Fabio Pruneri
Università degli Studi di Sassari Italy

Rossella Raimondo
Alma Mater Studiorum, Bologna Italy

Livia Romano
Università degli Studi di Palermo Italy

Evelina Scaglia
Università degli Studi di Bergamo Italy

Stefano Salmeri
Università Kore, Enna Italy

Simona Salustri
Alma Mater Studiorum, Bologna Italy

Luana Salvarani
Università degli Studi di Padova Italy

Filippo Sani
Università degli Studi di Sassari Italy

Alessandro Sanzo
Università degli Studi di Roma Tre Italy

Vincenzo Schirripa
Università LUMSA, Roma Italy

Brunella Serpe
Università della Calabria Italy

Mariano Gonzales Delgado
Universidad de La Laguna Spain

Nathalie Gorochov
Universit Paris-Est Créteil France

Iveta Kestere
University of Latvia Latvia

Grigorij B. Kornetov
Accademia di Gestione Sociale, Mosca Russia

Svetlana V. Ivanova
Accademia Russa della Formazione, Mosca Russia

Stefano Lentini
Università degli Studi di Catania Italy

Stefan Stefanov
Università di Sofia St. Kliment Ohridski Bulgaria

Milka Terziska
Università di Sofia St. Kliment Ohridski Bulgaria

Letterio Todaro
Università degli Studi di Catania Italy

Evgenja Tokareva
Accademia Russa delle Scienze Russia

Ariclè Vechia
Università del Paranà Brasil

Davide Zoletto
Università degli Studi di Udine Italy

Comitato d'onore | Honorary Committee

Salvatore Agresta
Università degli Studi di Messina Italy

Luciana Bellatalla
Università degli Studi di Ferrara Italy

Carmen Betti
Università degli Studi di Firenze Italy

Antonia Criscenti
Università degli Studi di Catania Italy

Angela Giallongo
Università degli Studi di Urbino Italy

Saverio Santamaita
Università degli Studi di Chieti/Pescara Italy

Xenio Toscani
Università degli Studi di Pavia Italy

Giovanni Vigo
Università degli Studi di Pavia Italy

Gli Argonauti. Rivista di Studi storico-educativi e pedagogici

Indice

Anno V | *luglio* 2025

Editoriale | Editorial

11 **La forza dell'educazione**
THE POWER OF EDUCATION
Caterina Sindoni
Università degli Studi di Messina

Studi e Ricerche | Studies and Research

13 **Il coraggio di combattere la camorra: don Peppe Diana**
THE COURAGE TO FIGHT THE CAMORRA: DON PEPPE DIANA
Paola Dal Toso
Università degli Studi di Verona

35 **Italianizzazione forzata e gerarchizzazione etnica: l'utilizzo dell'Istruzione tecnica nei territori annessi dopo il 1918**
FORCED ITALIANISATION AND ETHNIC HIERARCHISATION: THE USE OF TECHNICAL EDUCATION IN THE TERRITORIES ANNEXED AFTER 1918
Ismail El Gharras
Università degli Studi di Trento

43 **Educare attraverso l'arte: cura, creatività e sviluppo integrale nella pedagogia di Rudolf Steiner**
EDUCATING THROUGH ART: CARE, CREATIVITY, AND HOLISTIC DEVELOPMENT IN RUDOLF STEINER'S PEDAGOGY
Franca Pesare, Rita Pia Marinelli
Università degli Studi di Bari "Aldo Moro" - Ricercatrice indipendente

53 **Alfabetismo, migrazioni e professioni a Venezia nella prima metà dell'Ottocento**
LITERACY, MIGRATIONS AND PROFESSIONS IN VENICE IN THE FIRST HALF OF THE 19TH CENTURY
Maurizio Piseri
Università degli Studi della Valle d'Aosta

67 **Maria Montessori e l'educazione cosmica: l'importanza della scienza e della storia per un "mondo nuovo"**
MARIA MONTESSORI AND COSMIC EDUCATION: THE IMPORTANCE OF SCIENCE AND HISTORY FOR A "NEW WORLD"
Rossella Raimondo, Allessandra Cerea
Università degli Studi di Bologna

83 **Pratiche educative e coscienza civile nella Provincia di Reggio Calabria (1908-1913)**
EDUCATIONAL PRACTICES AND CIVIC CONSCIOUSNESS IN THE PROVINCE OF REGGIO CALABRIA (1908-1913)
Fabio Stizzo
Università Pegaso

Recensioni | Reviews

101 Vincenzo Cassì, Alessandro D'Amato (a cura di), *"Una libera e potente". Giornata di studi sul Risorgimento siciliano (1820-1861)*, Ministero della Cultura - Direzione generale archivi, Roma 2024, pp. 214.
Salvatore Bottari
Università degli Studi di Messina

105 Andrea Suggi, *Il Liceo Scientifico. Una storia*, Lecce, Pensa Multimedia, 2025, pp. 198
Giovanni Brunetti
Università degli Studi di Udine

107 Emilio Conte, *Un incontro controverso. Giuseppe Lombardo Radice e il Gruppo pedagogico di «Scuola Italiana Moderna» (1920-1950)*, Roma Studium, 2025.
Angelo Gaudio
Università degli Studi di Udine

109 Vito Saracino, *Abbiamo bisogno di scuole e di maestri!" Connessioni fra sistemi educativi e culturali fra Italia e Albania*, Solfanelli, Chieti, 2025.
Angelo Gaudio
Università degli Studi di Udine



Editoriale | Editorial

EDITORIALE

La forza dell'educazione

Caterina Sindoni
Università degli Studi di Messina

Riflettendo sui contributi raccolti in questo secondo numero del 2025 de *Gli Argonauti*, pur nella varietà degli oggetti d'indagine e degli approcci metodologici, mi è sembrato di riconoscere un'idea di fondo capace di attraversarli e, in qualche modo, di tenerli insieme. Ho pensato all'educazione come *forza* capace di *aprire possibilità* e *generare trasformazioni*, ma anche, talvolta, di *riflettere e consolidare gerarchie e disuguaglianze*. È proprio questa tensione tra apertura e condizionamento, emancipazione e controllo, crescita individuale e trasformazione delle comunità che percorre, a mio avviso, con accenti differenti, le pagine di questo fascicolo.

Il saggio di Paola Dal Toso, collega dell'Università degli Studi di Verona, dedicato alla carismatica figura di don Peppe Diana, restituisce la *forza* di un'educazione vissuta come *testimonianza* e *assunzione di responsabilità*. Nel territorio di Casal di Principe, segnato dalla pervasiva presenza della camorra, l'azione di Diana si rivolge soprattutto ai giovani e si esprime attraverso l'esperienza *scout*, l'insegnamento, la vita parrocchiale e una costante opera di educazione alla legalità. La sua vicenda mostra come educare possa significare, in determinati contesti, rompere il silenzio, contrastare l'assuefazione alla violenza e restituire alle persone la possibilità di pensarsi libere da un sistema fondato sulla paura e sulla sopraffazione.

È proprio nella capacità di rendere pensabile un'alternativa, soprattutto per i giovani, che l'azione educativa di Diana acquista tutta la sua forza. La formazione delle coscienze diviene, così, condizione imprescindibile di ogni autentico cambiamento sociale. Non è casuale che uno dei passaggi più incisivi richiamati nel contributo consegni alla comunità ecclesiale e civile l'esigenza di essere «non solo credenti, ma credibili» (p. 26). La *coerenza tra parola e azione* costituisce, nella vicenda di don Diana, il fondamento stesso di una testimonianza educativa capace di oltrepassare la singola esperienza e di coinvolgere un'intera comunità.

La non neutralità dei processi educativi emerge con particolare chiarezza dal contributo di Ismail El Gharras, giovane studioso dell'Università degli Studi di Trento, dedicato all'impiego dell'istruzione tecnica nei territori annessi all'Italia dopo il 1918. L'analisi delle politiche scolastiche rivolte alle popolazioni slovene, croate, tedesche e ladine porta in primo piano il complesso rapporto tra scuola, lingua e potere e mostra come l'organiz-

zazione dei percorsi di istruzione possa, in certi casi, essere "piegata" alla definizione di precise gerarchie sociali ed etniche.

Sotto questo profilo, il caso di Tolmino è particolarmente significativo; la progressiva riduzione degli spazi destinati alla formazione magistrale e classica della popolazione slovena e il suo orientamento verso un'istruzione agraria e professionale rivelano un preciso progetto di delimitazione delle possibilità culturali e sociali della comunità.

Di straordinaria durezza, e davvero esplicative, sono le parole riportate in alcune delle fonti analizzate da El Gharras: «Gli allogeni sono pastori e agricoltori e tali devono rimanere» (p. 40). La scuola appare qui chiamata non ad ampliare possibilità, ma a circoscriverle e orientarle secondo un preciso disegno politico e sociale. Decidere quale scuola offrire significa – va sottolineato – intervenire sulle reali opportunità culturali, professionali e sociali riservate a determinati gruppi. L'istruzione si rivela, allora, uno spazio decisivo nella costruzione delle identità e nella distribuzione, tutt'altro che egualitaria, delle opportunità formative.

Il problema dell'effettivo accesso alla cultura costituisce il fulcro dell'ampia ricerca quantitativa proposta da Maurizio Piseri, ordinario di Storia della Pedagogia presso l'Università degli Studi della Valle d'Aosta, sull'alfabetismo veneziano nella prima metà dell'Ottocento. Attraverso l'analisi degli atti matrimoniali e della capacità degli sposi di sottoscriverli, Piseri ricostruisce una vera e propria *geografia sociale dell'alfabeto*, capace di mettere in discussione ogni rappresentazione lineare del progresso scolastico. L'ampliamento dell'offerta di istruzione pubblica, come emerge dal contributo, non determina automaticamente il superamento delle barriere economiche e culturali. Professione, genere, appartenenza sociale e reti relazionali, infatti, incidono profondamente sulle possibilità di accesso alla scrittura e restituiscono l'immagine di una città nella quale – come osserva l'Autore – l'alfabetismo riflette «l'esistenza di tante Venezie» (p. 58).

Particolarmente persistente si rivela il divario femminile, che resiste anche alla diffusione delle scuole destinate alle bambine; circostanza, quest'ultima, che evidenzia come la disponibilità formale delle istituzioni educative non coincida necessariamente con la reale fruibilità delle opportunità che esse dovrebbero garantire. Le scuole, potremmo dire, possono aprirsi più rapidamente delle mentalità, mentre le disuguaglianze continuano ad agire, spesso silenziosamente, dentro e fuori le istituzioni. Anche in questo caso, dunque, l'educazione e l'accesso ai suoi strumenti contribuiscono a definire traiettorie individuali fortemente condizionate dall'appartenenza sociale e dal genere.

A una diversa concezione dell'educare rinvia il contributo sulla pedagogia di Rudolf Steiner di Franca Pesare, studiosa dell'Università degli Studi di Bari "Aldo Moro", e di Rita Pia Marinelli, educatrice teatrale impegnata con bambini e minori in situazioni di svantaggio sociale. L'*arte*, nella prospettiva offerta da Pesare e Marinelli, non rappresenta un'attività marginale o accessoria, ma costituisce un *elemento essenziale di una formazione orientata allo sviluppo integrale della persona.*

Colore, pittura, musica, euritmia, fiaba, teatro e attività manuali divengono strumenti attraverso i quali corpo, emozioni, pensiero e interiorità possono entrare in relazione. Sono linguaggi e pratiche capaci di accompagnare la crescita senza forzarla, rispettando i ritmi individuali e creando le condizioni affinché le potenzialità personali possano progressivamente manifestarsi. La dimensione della cura assume, allora, un significato più ampio di quello meramente terapeutico; diviene attenzione, presenza, accompagnamento e fiducia nell'altro. Una *cura* che non ripara semplicemente ciò che appare fragile, ma accompagna la persona nel processo, sempre unico, del proprio divenire. L'educazione si presenta, così, come apertura alla possibilità; non impone dall'esterno una forma presta-

ISSN 2785-0919 | DOI: 10.13129/2785-0919/2025.2.11-14

bilita ma crea le condizioni affinché inclinazioni, capacità e potenzialità possano progressivamente manifestarsi.

Alla possibilità di educare uno sguardo capace di cogliere relazioni, connessioni e interdipendenze è dedicato il saggio sull'educazione cosmica di Maria Montessori proposto da Rossella Raimondo e Alessandra Cerea, studiose dell'Università di Bologna.

Scienza e storia costituiscono l'asse di una formazione che rifiuta tanto l'accumulo nozionistico quanto la rigida frammentazione dei saperi. Il bambino è chiamato a interrogare la realtà, a osservare, sperimentare, formulare ipotesi e *scoprire connessioni*. «Tutti gli uomini devono essere ammessi al metodo scientifico» (p. 70), scriveva Montessori nel 1916, in un passaggio opportunamente richiamato dalle Autrici. La scienza assume, in questa prospettiva, un valore formativo ed emancipativo e deve essere presentata nel suo concreto farsi storico, attraverso le vite, il lavoro, le difficoltà e le scoperte degli uomini e delle donne che hanno contribuito alla costruzione del sapere. In tal modo, la conoscenza scientifica perde ogni carattere impersonale e astratto e torna a mostrarsi per ciò che è, ossia un'*impresa profondamente umana e collettiva*.

Situare la storia dell'umanità nella più ampia storia del cosmo consente, inoltre, di educare alla consapevolezza dell'interdipendenza tra esseri umani, natura e ambiente. Conoscere, allora, significa comprendere il mondo e, al tempo stesso, imparare ad *assumere responsabilità* nei suoi confronti. Responsabilità che richiamano la *solidarietà*, la *pace* e il *rispetto dell'umanità e dell'ambiente* e che riconducono al rapporto tra formazione individuale e trasformazione collettiva. Nella prospettiva montessoriana, infatti, la consapevolezza del posto occupato dal singolo nella storia dell'umanità e del cosmo lega la crescita della persona alla responsabilità per un mondo comune.

Il rapporto tra educazione e coscienza civile ritorna nel contributo di Fabio Stizzo, dedicato alle iniziative promosse nella provincia di Reggio Calabria negli anni successivi al disastroso terremoto del 1908. La catastrofe rende drammaticamente *più visibili* le condizioni di povertà, analfabetismo ed esclusione che da tempo segnavano i territori e le comunità colpite. Nell'azione di figure come Umberto Zanotti Bianco, Giovanni Malvezzi, Gaetano Salvemini e Augusto Monti, e nell'opera dell'*Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia*, l'*istruzione* assume il valore di un vero e proprio *dispositivo di ricostruzione sociale e civile*. Scuole, asili, biblioteche, attività extrascolastiche e iniziative rivolte alle fasce popolari sono concepiti come strumenti capaci di favorire partecipazione, consapevolezza ed emancipazione. Come riporta Stizzo, «Il problema dell'istruzione pubblica nel mezzogiorno è soprattutto un problema di educazione sociale» (p. 87).

La ricostruzione dei territori colpiti dal sisma diviene, allora, anche ricostruzione delle possibilità di vita delle persone e della capacità delle comunità di partecipare consapevolmente al proprio rinnovamento civile.

I contributi di questo fascicolo, tirando le somme, sottolineano quanto l'educazione, nelle sue svariate forme, intervenga nella costruzione delle vite e delle comunità; ora come testimonianza e presa di posizione, ora come strumento di dominio e di gerarchizzazione, ora come possibilità di accesso alla cultura, ora come cura della persona, ora, ancora, come vera e propria pratica di ricostruzione civile.

Una costruzione che è, innanzitutto, uno spazio aperto alla possibilità.

Un luogo nel quale l'*incontro* può diventare *dialogo*, la conoscenza consapevolezza e la consapevolezza capacità di agire. È in questa trama di relazioni che la formazione individuale incontra la vita delle comunità. L'educazione non produce trasformazioni in modo automatico né procede lungo percorsi lineari; può contribuire, tuttavia, ad ampliare ciò che persone e gruppi sono in grado di immaginare, comprendere e costruire.

ISSN 2785-0919 | DOI: 10.13129/2785-0919/2025.2.11-14

Ed è proprio in questa apertura del possibile, forse, che risiede una delle sue responsabilità più profonde.

La foto prescelta per la copertina di questo numero, che ho scattato nella sala studio dell'Archivio di Stato di Avellino, durante una piovosa giornata dedicata alla ricerca, ricorda, in qualche misura, il valore di questo *incontro*.

Anche la ricerca si alimenta di possibilità; una carta, una traccia, un segno, una voce che emerge inaspettata tra i documenti possono aprire percorsi non previsti, obbligarci a rimettere in movimento ciò che pensavamo già consolidato. Ci obbligano anche a incamminarci per nuove vie, a riflettere e porre nuove domande. Domande che mai si esauriscono. Una vera *forza*.

Lo sguardo della rivista è già rivolto al prossimo numero, nell'anno in cui ricorreranno i trecento anni dalla nascita di Giovanni Agostino De Cosmi.

A tale importante ricorrenza *Gli Argonauti* intende dedicare uno specifico spazio di riflessione e di confronto scientifico attraverso una *call for papers* che sarà pubblicata prossimamente. L'anniversario offrirà l'occasione per tornare sulla figura, sulle opere, sul pensiero e sull'attività del canonico di Casteltermini; tutti aspetti che meritano, ancora oggi, specialmente se collocate nel più ampio quadro pedagogico, scolastico e civile della Sicilia, del Mezzogiorno e dell'Europa, una rinnovata attenzione.

Come sempre, buona lettura.

ISSN 2785-0919 | DOI: 10.13129/2785-0919/2025.2.11-14



Studi e Ricerche | Studies and Research

Il coraggio di combattere la camorra: don Peppe Diana

Paola Dal Toso
Università degli Studi di Verona

OPEN ACCESS

Double blind peer review

Copyright: © 2025 Paola Dal Toso.
This is an open access, peer-reviewed article published by University of Messina and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Journal Homepage https://cab.unime.it/journals/index.php/argo/index

ISSN: 2785-0919

DOI: 10.13129/2785-0919/2025.2.15-33

Received: march 3, 2025

Accepted: april 20, 2025

Published: July 30, 2025

Corresponding Author: Paola Dal Toso,
mail: paola.daltoso@univr.it

Citation: Paola Dal Toso (2025), Il coraggio di combattere la Camorra: don Peppe Diana. *Gli Argonauti. Rivista di Studi storico-educativi e Pedagogici,* 2025(2): 15-33.

The courage to fight the Camorra: Don Peppe Diana

Riassunto | *Abstract*

Don Peppe Diana (1958-1994), sacerdote della diocesi di Aversa (Caserta), per il suo impegno nell'educazione e nella lotta contro la camorra, da lui considerata come una vera e propria forma di terrorismo rivolta ai giovani, venne assassinato per conto di uno dei clan locali. Il contributo ne presenta la biografia, delinea la personalità, l'azione educativa e infine, illustra le iniziative promosse dopo la sua morte, a testimonianza del profondo cambiamento prodotto dalla sua uccisione anche fuori del contesto dove operò.

Don Peppe Diana (1958-1994), a priest of the Diocese of Aversa (Caserta), was murdered on the orders of one of the local clans because of his commitment to education and his fight against the Camorra, which he regarded as a genuine form of terrorism targeting young people. This article presents his biography, outlines his character and educational work, and finally details the initiatives launched after his death, bearing witness to the profound change brought about by his murder even beyond the context in which he worked.

Parole chiave | *Key words*
Don Peppe Diana, camorra, educazione, chiesa.

Don Peppe Diana, camorra, education, the Church.

Il coraggio di combattere la camorra: don Peppe Diana

Paola Dal Toso*
Università degli Studi di Verona

Nacque don Giuseppe Diana, noto come don Peppe (1958-1994) e sulla sua tragica morte, finora sono stati pubblicati numerosi articoli per lo più di carattere giornalistico e alcuni libri di tipo divulgativo che ne descrivono la vicenda biografica.

A differenza di quanto finora edito, il contributo intende delineare il profilo di un sacerdote impegnato nell'educazione alla legalità in un territorio caratterizzato dalla presenza della camorra casalese, che si convinse di ucciderlo infastidita dalla sua azione tra i giovani e dalla testimonianza di uomo irreprensibile. Oltre alla biografia, viene tratteggiata la personalità, è presentato l'impegno educativo e illustrata l'eredità che sempre più sollecita l'avvio di varie iniziative in continuità con quanto da lui realizzato.

Emerge la figura di un sacerdote che seppe essere fedele non solo alla personale scelta di vita consacrata, ma anche di coraggioso testimone coerente con quanto credeva, consapevole dei rischi che correva e capace di rompere il muro di silenziosa accettazione della camorra. Nel territorio in cui operò, dopo la morte presero avvio una serie di progetti e numerose iniziative, che progressivamente promossero il riscatto del tessuto territoriale di Casal di Principe.

1. Biografia

Nacque il 4 luglio 1958 a Casal di Principe, in provincia di Caserta. La mamma, Jolanda di Tella, era una casalinga originaria del vicino paese di San Cipriano d'Aversa, mentre il papà Gennaro Diana, agricoltore di Casal di Principe. Entrambi i genitori provenivano da famiglie di coltivatori diretti, proprietari di appezzamenti di terre e di altre piccole risorse, che permettevano loro di vivere dignitosamente. Giuseppe era il primogenito di tre figli, Emilio nato nel 1960, e Maria nel 1966.

Durante la frequenza delle scuole elementari in paese, presso l'Istituto delle suore di Sant'Anna, era studioso, volenteroso, educato, uno dei più bravi e più vivaci[1] tanto che

* Paola Dal Toso è Professoressa associata di Storia della pedagogia all'Università degli Studi di Verona. Mail: paola.daltoso@univr.it.

[1] In occasione del venticinquesimo anniversario dell'omicidio di don Peppe Diana, nella *Lettera pastorale* il vescovo di Aversa, monsignor Angelo Spinillo, riportò quanto aveva scritto alla

ISSN 2785-0919 | DOI: 10.13129/2785-0919/2025.2.15-33

la suora che lo seguiva, invitò la madre a fargli proseguire gli studi, magari presso il seminario vescovile della vicina Aversa. I genitori non erano contrari e lui stesso era contento dell'idea. Nell'ottobre 1968, all'età di dieci anni, iniziò in seminario la scuola media e il liceo; si dimostrò un ragazzo esuberante, con una spiccata generosità di fondo, sempre attivo nell'intraprendere iniziative e con buone doti dal punto di vista culturale. Instaurò un rapporto molto sincero e profondo don Clemente Petrillo che diventò il suo padre spirituale.

Nel 1976 conseguì la maturità classica e subito dopo, in base ai brillanti risultati ottenuti, venne mandato a Roma per sottoporsi a un esame preliminare per essere accettato all'Almo Collegio Caprarica per frequentare i corsi filosofici e teologici della Pontificia Università Gregoriana, ai quali fu ammesso. Venne accompagnato dai genitori e don Clemente, ma la sera stessa telefonò a casa chiedendo di voler tornare perché l'ambiente gli appariva troppo buio, rigido. Di ritorno da Roma, andò a trovare, don Clemente, che non condivise la sua scelta di ritornare e ruppe il rapporto di dialogo. Peppe visse periodo di profondo travaglio: era sempre triste, pensieroso. Lui stesso scrisse che in quel momento sentì di essere «preso da una specie di paura, poi meglio definita come crisi religiosa»[2].

Riprese a frequentare la parrocchia del Santissimo Salvatore di Casal di Principe e contemporaneamente decise d'iscriversi alla facoltà d'Ingegneria dell'università Federico II di Napoli. Questa sua crisi durò tra l'ottobre al Natale 1976, all'incirca tre mesi, durante i quali diede anche un esame a Ingegneria. Ma l'ansia di Dio lo attanagliava e maturò la decisione di voler tornare a studiare teologia per farsi prete[3]. Andò da solo a parlare col vescovo di Aversa, monsignor Antonio Cece, che gli consigliò di attendere ancora qualche mese prima di rientrare in seminario, ma lui rispose che la scelta l'aveva già fatta. Quello stesso pomeriggio raggiunse il seminario di Posillipo. Da allora non ebbe più incertezze sulle sue scelte. Nel gennaio 1977 don Clemente Petrillo intercedette con il vescovo perché Peppe Diana potesse entrare nella facoltà teologica di Posillipo, dove per ammetterlo venne retrodatata l'inscrizione al 15 dicembre 1976 con il numero di matricola 4622. Il periodo degli studi di filosofia e di teologia incise fortemente sulla sua formazione[4]. Direttore della facoltà teologica[5] era padre Pedro Arrupe, molto impegnato nello spingere la Compagnia di Gesù nell'applicazione convinta del Concilio Vaticano II e in un servizio di evangelizzazione inserito nel territorio e nel contesto delle nuove sfide della società.

---

fine del suo percorso di formazione in seminario: «Quando ero ragazzo una suora diceva di me che io ero molto irrequieto ma attento e diligente. […] Suor Anna Andreina "mi fu vicina col suo affetto e pose in me i primi germi della scelta vocazionale. Fu lei ad istruirmi e guidarmi nei primi passi del cammino vocazionale. […] Affermava sempre che io ero molto irrequieto ma attento e diligente. […] Solo ora capisco cosa voleva dire 'irrequieto': ricerca del perché della mia fede"»: A. Spinillo, *Lettera pastorale*, Aversa, 25 novembre 2018, p. 29. Per il testo completo si veda: https://www.diocesiaversa.it/25esimo-don-peppe-diana-leggi-la-lettera-pastorale-di-mons-angelo-spinillo/

[2] A. Spinillo, *Lettera pastorale*, op. cit., p. 30.

[3] Nel profilo vocazionale Peppe scrisse: «L'ansia di Dio mi attanagliava e, certo con l'aiuto della Madonna, dopo un lungo colloquio con il Vescovo, decisi di ritornare in Seminario»: A. Spinillo, *Lettera pastorale*, op. cit., p. 30.

[4] Le ricerche di Tanzarella nella biblioteca personale di don Diana, consentono di ricostruire le sue letture. Fondamentale, a questo riguardo, appare il suo legame con gli scritti di don Primo Mazzolari che risulta essere stato un vero e proprio punto di riferimento. Cfr. S. Tanzarella, *Don Peppino Diana, Un prete affamato di vita*, Il Pozzo di Giacobbe, Trapani 2024.

[5] Don Franco Ettore, un sacerdote, biblista, della diocesi di Nardò in Puglia, che era a Posillipo per completare la tesi di dottorato nel campo biblico, seguì Peppe e gli altri giovani studenti di teologia.

Peppe sentì il soffio delle nuove correnti teologiche e in particolare quella della teologia della liberazione. Fu particolarmente colpito dall'assassinio di monsignor Oscar Arnulfo Romero, che rappresentava una chiesa a cui si sentiva particolarmente legato e dal terremoto che nel novembre 1980 colpì la Campana e la Basilicata dove si recò volontario per aiutare i senza tetto. Conseguì la licenza in Teologia Biblica; durante gli studi in seminario, si iscrisse all'università, alla facoltà di Filosofia e successivamente si laureò in Storia e Filosofia.

Il 25 aprile 1981 fu consacrato diacono; il 30 ottobre dello stesso anno conseguì il baccellierato con il voto "magna cum laude"; fu ordinato presbitero il 14 marzo 1982 a Casal di Principe, nella chiesa madre del Santissimo Salvatore, dal vescovo di Aversa, monsignor Giovanni Gazza.

A vent'anni, nel 1978 entrò nell'Associazione Guide e Scout Cattolici Italiani (Agesci) dove dal 1980 al 1982 svolse il servizio di capo reparto del Gruppo Aversa 1; fu anche maestro dei novizi e capo clan. Il profondo rapporto con il mondo scout si radicò ancora di più quando fu ordinato sacerdote.

L'Agesci fu per lui una seconda famiglia, uno degli spazi che più amò per incarnare pienamente la sua missione di servizio al prossimo. Assistente ecclesiastico del gruppo scout di Aversa I e dal 1987 della zona Liternum, fu impegnato anche negli staff dei campi regionali e nazionali di formazione per capi scout e anche assistente nazionale del settore dell'Agesci, i Foulards Blancs6 e dell'Opera pellegrinaggi Foulards Blancs[6].

Aveva pertanto un duplice ruolo di educatore ma anche di formatore degli educatori; in questa doppia veste riusciva ad esprimere la sua energia, la sua voglia di vivere, la sua capacità di dialogare e di comprendere, e anche grazie al suo ministero, le difficoltà, le ansie e le speranze dei giovani.

Era anche cappellano dell'Unitalsi. Insegnò materie letterarie presso il liceo parificato del seminario "Caracciolo" e religione presso l'istituto tecnico industriale statale "A. Volta" di Aversa e l'istituto professionale alberghiero.

> Con l'impetuosa immediatezza del suo carattere, e con il suo modo di interpretare il ministero sacerdotale, Don Peppe si è mostrato sempre disposto ad affrontare in prima persona le situazioni che incontrava, a non eluderle ma a coinvolgersi in esse cercando ciò che poteva farle maturare verso il loro sviluppo più positivo[7].

Il 28 settembre 1987, dopo il convegno tenuto al Cinema Faro di San Cipriano d'Avversa, nacque il movimento "Liberiamo il futuro", che diede vita al "Coordinamento permanente anticamorra", a cui parteciparono studenti, consigli di fabbrica, sindacati, militanti politici, sindaci[8]. Dopo l'adesione di don Peppe, puntuale arrivò l'intimidazione: colpi di pistola contro le finestre della canonica.

---

[6] I *Foulards Blancs* si occupano del servizio scout agli ammalati nei viaggi a Loreto, Lourdes e Fatima. Su richiesta dell'assemblea nazionale dei *Foulards Blancs*, svoltasi il 12 maggio 1991, qualche giorno dopo, il 29 maggio il vescovo di Aversa nominò don Giuseppe Diana assistente nazionale della comunità scout Foulards Blancs Italiana. Con una serie di iniziative ed eventi che don Peppe seppe proporre, i Foulards Blancs, che stavano attraversando un periodo di crisi, rinacquero a nuova vita.

[7] A. Spinillo, *Lettera pastorale*, op. cit., p. 34.

[8] Si trattò di una mobilitazione senza precedenti che diede vita a una manifestazione per le strade di Aversa, dove sfilarono almeno diecimila persone. Da quella iniziativa si formarono piccoli nuclei di resistenza che cominciarono a confrontarsi e organizzarsi. Nacque una rete che cominciò a promuovere assemblee pubbliche, dibattiti nelle scuole e venne pubblicato qualche foglio di comunicazione. Ci furono riunioni quasi semiclandestine nelle parrocchie, nelle associazioni.

Dal 19 settembre 1989 fu nominato parroco della parrocchia san Nicola di Bari a Casal di Principe dove operò «profeticamente calandosi nel deserto esistenziale di un popolo a lui tanto caro, servito e difeso fino al sacrificio della propria esistenza»[9]. Si schierò in prima linea contro il racket e lo sfruttamento degli extracomunitari[10] e si batteva quotidianamente in prima persona a sostegno dei cittadini vessati dal pizzo imposto dalla camorra fortemente infiltrata a Casal di Principe e la zona circostante che in quegli anni erano nelle mani del boss Francesco Schiavone, detto "Sandokan" e furono teatro di una guerra tra clan che non solo gestivano i traffici illeciti, lo spaccio di droga e armi, ma si erano introdotti negli enti locali e gestivano parti rilevanti d'economia legale, trasformandosi nella cosiddetta "camorra imprenditrice"; inoltre, avevano anche il controllo degli organi cittadini, a cominciare dal Comune, dove alcuni politici erano collusi con i camorristi. Il disfacimento delle istituzioni civili consentì l'infiltrazione del potere camorristico a tutti i livelli: la camorra riempiva un vuoto di potere dello Stato che nelle amministrazioni periferiche era caratterizzato da corruzione, lungaggini e favoritismi, tanto che il Comune fu poi sciolto per infiltrazioni mafiose[11].

In più di un'occasione furono uccise da colpi vaganti, o perché potevano diventare pericolosi testimoni di un agguato, persone che nulla avevano a che fare con i clan. Don Peppe non voleva fare il prete che accompagna le bare dei ragazzi massacrati dicendo alle madri "fatevi coraggio". La sua vita conobbe un punto di svolta quando il 21 luglio 1991, domenica pomeriggio, nel centro di San Cipriano di Aversa, nel corso di una sparatoria

---

La sede del Jazz club "Lennie Tristano", in piazza Mercato, messa a disposizione dal Presidente, Bruno Lamberti, divenne il luogo dove si incontravano tutti i gruppi locali nati dalla manifestazione. Quel lavoro sotto traccia diede vita a piccoli comitati locali di resistenza e, soprattutto, stabilì un rapporto forte tra coloro che aderirono all'idea di organizzare la resistenza contro la camorra.

[9] Papa Francesco, *Lettera del Santo Padre Francesco in occasione del 30° anniversario dell'uccisione di don Giuseppe Diana,* Roma, da San Giovanni in Laterano, 19 marzo 2024: https://www.vatican.va/content/francesco/it/letters/2024/documents/20240319-lettera-30-don-diana.html.

[10] Don Peppe Diana fu un precursore nell'attenzione ai migranti. Due settimane prima della sua uccisione, chiese di sostenere, come Associazione, il suo progetto di una casa di accoglienza per immigrati, a Bruno Guerrasio e Dina Tufano, allora responsabili regionali dell'Agesci, che lo incontrarono a Roma dove si era recato per un incontro nazionale per formatori scout. Dopo l'uccisione di Jerry Masslo, avvenuta la notte tra il 24 e 25 agosto 1989, il tema dell'immigrazione era tra quelli che comincia ad avere più spazio dalla Chiesa locale. Il 15 maggio del 1993 presso il Santuario Maria Santissima di Briano si riunirono immigrati di varie nazionalità assieme con i parroci don Paolo Dell'Aversana, don Carlo Aversano e don Peppe Diana, per pregare insieme l'unico Dio. L'incontro aveva per titolo "Noi e i fratelli africani". Don Peppe stava dando vita ad un centro di prima accoglienza per offrire vitto e alloggio ai primi immigrati africani. Era necessario accoglierli, per evitare che i clan potessero iniziare a sfruttarli. Per realizzare il progetto aveva devoluto anche alcuni risparmi personali accumulati con l'insegnamento, perché attendere aiuti istituzionali poteva essere così lento e complicato da divenire il più reale dei motivi per l'immobilità.

[11] Il 5 novembre 1993 i parroci di Casal di Principe diffusero un appello in vista delle elezioni amministrative del 21 novembre, le prime dopo due anni di commissariamento a seguito dello scioglimento del Consiglio comunale per condizionamenti di camorra. Scrissero, tra l'altro: «Ai cittadini raccomandiamo di essere più attenti alle scelte, individuando aldilà di personalismi e favoritismi, l'uomo giusto e pulito». Don Diana invitò i cittadini a partecipare; intimò ai camorristi di tenersi in disparte, di non inquinare il paese. Nel ballottaggio la lista civica, appoggiata dai sacerdoti, ottenne la maggioranza, ma governò solo pochi mesi e fu di nuovo crisi. La Procura di Napoli convocò i preti per avere notizie e riscontri sull'appoggio dei camorristi ai candidati; don Peppe si presentò il 15 marzo 1994.

tra gruppi camorristi rivali, colpito casualmente in un occhio, il ventenne, Angelo Riccardo, che stava tornando dal mare con i suoi amici, morì all'istante; furono ferite altre cinque persone, che transitavano in altre auto in pieno giorno nel centro cittadino. Quell'episodio fu la scintilla che convinse don Peppe Diana a intraprendere la lotta alla camorra: ebbe il coraggio di farlo in un periodo in cui la sola parola "camorra" era solo sussurrata. Non perse mai l'occasione di denunciare apertamente, ad alta voce in pubblico, quanto accadeva attorno a lui, senza aver paura di esporsi esprimendo la sua contrarietà alla violenza camorristica. Dal pulpito, ogni volta che poteva, invitava i parrocchiani a non voltarsi dall'altro lato, a non tacere e a pretendere un cambiamento. Era inutile piangere per l'ennesimo giovane ammazzato negli agguati, era invece necessario denunciare. Organizzò manifestazioni pubbliche e invitò i suoi concittadini a non votare per i candidati collusi con i camorristi. Decise che la festa patronale fosse celebrata solo in chiesa eliminando le manifestazioni esterne pagate dai "capobastone": processioni, spettacoli, banda, fuochi d'artificio.

Per il suo impegno educativo e per essere stato promotore del documento *Per amore del mio popolo*[12], stilato nel Natale 1991 insieme con i parroci della forania di Casal di Principe (Parrocchie di Casal di Principe: San Nicola di Bari, Santissimo Salvatore, Spirito Santo, Santa Croce di Casapesenna, Maria Santissima Assunta di Villa Literno e di Villa di Briano, Santuario di Maria Santissima di Briano) in un periodo molto difficile per la presenza pervasiva della criminalità organizzata, altre intimidazioni gli erano giunte dalla camorra[13], che stava attraversando un momento di massima ascesa.

> Assistiamo impotenti al dolore di tante famiglie che vedono i loro figli finire miseramente vittime o mandanti delle organizzazioni della Camorra. […] La Camorra oggi

[12] Distribuito in tutte le chiese di Casal di Principe, il documento *Per amore del mio popolo* è un messaggio di rara intensità, grande attualità, coraggiosa testimonianza, impegno civile e pastorale nella lotta alla criminalità; un forte grido di dolore e di amore per la terra; un atto d'accusa contro la violenza dei prepotenti e l'indolenza dei pavidi; una denuncia dell'affermarsi del potere camorristico, mettendo in chiaro le responsabilità della politica, della chiesa e dei cittadini; nello stesso tempo è anche un messaggio di speranza per il futuro, un invito ad essere esempi e testimoni impegnati civilmente. È consultabile all'indirizzo: https://dongiuseppediana.org/trentanni.pdf. Riprende in sintesi il documento dei vescovi della Campania che qualche anno prima levarono alta la voce della denuncia e sottolinearono «la contrapposizione stridente che esiste tra i falsi messaggi della camorra e il messaggio di Gesù Cristo»: Conferenza Episcopale Campana, *Per amore del mio popolo, non tacerò*, 1982 in https://www.conferenzaepiscopalecampana.it/wp-content/uploads/2024/09/CEC-camorra-29061982.pdf.

[13] I camorristi controllavano non solo i traffici illeciti, ma si erano anche infiltrati nella società civile e negli enti locali. L'uomo che veniva ritenuto il fondatore del clan, Antonio Bardellino, era stato il primo a concepire l'organizzazione criminale come un'impresa, che provvedeva ad esportare cocaina in tutto il mondo e poi a "ripulire" gli utili rinvenienti da quel traffico in attività legali. Alla guida del clan si imposero personaggi come Francesco Schiavone, Francesco Bidognetti e Vincenzo De Falco: un triumvirato senza scrupoli. Si ruppero gli equilibri fra i vari esponenti della malavita e finì la pace camorristica con il cosiddetto "blitz di Santa Lucia": la notte del 13 dicembre 1990 i carabinieri interruppero un summit di camorra che si stava tenendo nella casa di un assessore del Comune di Casal di Principe, Gaetano Corvino. Seguì un conflitto a fuoco fra camorristi e forze dell'ordine e Francesco Schiavone venne arrestato. Subito si diffuse la voce che le forze dell'ordine avessero ricevuto la "soffiata" sulla riunione di camorristi da Vincenzo De Falco, soprannominato poi "o fuggiasco", in quanto fu l'unico a non parteciparvi. Proprio quel summit interrotto segnò l'inizio della guerra per il controllo del clan dei Casalesi e di una vera e propria mattanza in tutta la provincia di Caserta, in particolare nella zona aversana. Don Peppe si trovò così ad operare nel pieno di quella che può essere definita un'autentica guerra civile: a Casal di Principe negli anni Novanta si registrò il numero di omicidi più alto di tutta Europa.

> è una forma di terrorismo che incute paura, impone […] con violenza, armi in pugno, regole inaccettabili: estorsioni […]; tangenti al venti per cento e oltre sui lavori edili, che scoraggerebbero l'imprenditore più temerario, traffici illeciti per l'acquisto e lo spaccio delle sostanze stupefacenti […][14].

Una denuncia così forte delle organizzazioni criminali non era stata mai osata. Un documento coraggioso che criticava per la prima volta in modo duro la politica sottolineando precise responsabilità. Era una ribellione aperta al potere dei clan.

Per la prima volta nelle terre dove la camorra era fortemente radicata, si parlava un linguaggio chiaro e semplice contro il malaffare e la corruzione. Ed era anche la prima volta che un pezzo della Chiesa della diocesi di Aversa, faceva una scelta di campo uscendo dall'ambiguità. Quel documento provocò uno scossone sociale molto forte.

Poiché risvegliava le coscienze, sottraeva i giovani alle mani mafiose, la sua attività cominciava a dar fastidio tanto che ricevette minacce puntualmente denunciate la domenica successiva dal pulpito. Don Peppe rifiutò la scorta nella convinzione che le sue scelte facevano parte del ministero sacerdotale e non dovevano mettere in pericolo la vita di chi aveva famiglia.

Pochi giorni prima di essere ucciso lanciò un forte appello: «Se la camorra ha assassinato il nostro Paese, 'noi' lo si deve far risorgere, bisogna risalire sui tetti a riannunciare la parola di Vita».

A 36 anni, il 19 marzo 1994, giorno di san Giuseppe e suo onomastico, alle 7.20, non si era ancora vestito con gli abiti talari per celebrare la messa e stava nella sala riunioni della chiesa, vicino allo studio[15], quando cinque colpi di pistola 7,65, di cui uno andato a vuoto, in rapida successione lo colpirono a morte: due pallottole al volto, le altre bucarono la testa, il collo e una mano[16]. L'assassino fuggì in auto[17]. Con questo omicidio la camorra ruppe il tabù: uccidere un sacerdote nella sua chiesa.

Il giorno dopo l'uccisione di don Giuseppe Diana, papa Giovanni Paolo II all'Angelus esprimesse il personale dolore suscitato dalla notizia e nel deplorare il nuovo, effe-

---

[14] *Per amore del mio popolo*, p. 4.

[15] La camorra ostentava un certo rispetto idolatrico per i segni religiosi e difficilmente avrebbe colpito un sacerdote, pur apertamente critico. Don Luigi Ciotti, presidente nazionale di Libera, affermò che don Peppe venne ucciso in sacrestia della Chiesa: «quasi a voler sottolineare che quello doveva essere il posto di un sacerdote, invece don Giuseppe era capace di uscire dalla sacrestia per annunciare il Vangelo, per comunicare con la sua gente, per conoscerne i bisogni, per denunciare le sopraffazioni, per far emergere i problemi e le contraddizioni presenti nella sua realtà, nella strada, nel territorio feriti dalla camorra […]». Don Peppe aveva il coraggio della parola e alzava la voce contro ciò che non riteneva giusto.

[16] Il sacerdote morì all'istante. L'assassino volle anche scempiarne il corpo con ulteriori colpi di pistola al basso ventre per indicare falsamente un movente sessuale e così tentare di infangare la sua figura che era diventato un simbolo di riscatto per la popolazione vessata dalla criminalità organizzata. L'omicidio fece scalpore in tutta Italia e anche papa Giovanni Paolo II durante l'Angelus del 20 marzo 1994 pronunciò un messaggio di cordoglio.

[17] Questa la testimonianza di Federico Cafiero de Raho, ex procuratore nazionale antimafia e primo magistrato ad accorrere sul posto dell'omicidio: «Quando arrivai nella parrocchia quello che mi colpì maggiormente fu che la morte di un sacerdote non aveva provocato l'accorrere di persone. La piazzetta davanti alla chiesa era totalmente vuota. […] Anche le imposte di tutte le case erano chiuse. Sembrava il far west, quando dopo un omicidio nessuno vuole essere coinvolto e si chiude in casa».

rato crimine e invitò a pregare «per l'anima del generoso sacerdote, impegnato nel servizio pastorale alla sua gente»[18].

Il 21 marzo 1994 si celebrarono i funerali a cui accorsero oltre 20 mila persone, centinaia lenzuola bianche appese ai balconi della città, cosa che a Casal di Principe non era mai accaduto, diedero il segnale che forse qualcosa stava cambiando.

Nei giorni immediatamente successivi alla sua morte, certa stampa locale, evidentemente imbeccata da soggetti legati al clan dei Casalesi, giocando anche su un suo certo anticonformismo e la spontanea relazionalità scout, tentò di infangare la sua memoria, depistando le indagini, facendo passare l'omicidio come un fatto legato a vicende sentimentali, infangando così la figura del sacerdote, gettando ombre sulla sua figura, accusandolo di essere frequentatore di prostitute e pedofilo.

A queste voci diffamatorie seguirono vere e proprie campagne denigratorie con articoli apparsi sulla stampa locale, sul "Corriere di Caserta"[19], che avevano l'obiettivo di delegittimare non solo la figura di don Diana, ma soprattutto il suo impegno. Inoltre, iniziò insinuare un suo coinvolgimento negli affari dei clan. Si tentò di vanificare la legittimità delle sue denunce, accusandolo di essere compromesso lui stesso con la malavita perché aveva nascosto armi appartenute al clan rivale Schiavone per poi cederle all'avversario De Falco[20]. Tali accuse pesarono molto sull'opinione comune e recarono altro dolore ai genitori di Peppe.

Le ragioni per le quali fu ucciso emersero successivamente nel processo in secondo grado e poi in Cassazione, quando i giudici ribaltarono la sentenza di primo grado ed esclusero l'ipotesi della custodia delle armi da parte del parroco.

Secondo gli atti processuali, l'omicidio maturò in momento di crisi della camorra casalese, in un clima di violenta conflittualità scatenata tra clan rivali, i Schiavone-Bidognetti e Caterino-De Falco nel territorio di Casale per l'egemonia di traffici illeciti, mentre i grandi affari del cemento e dei rifiuti divenivano le nuove frontiere dei loro imperi. Il boss Nunzio De Falco[21], detto 'o Lupo, intendeva scatenare la reazione dello Stato contro

---

[18] Papa Giovanni Paolo II, *Angelus*, Domenica, 20 marzo 1994: https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/it/angelus/1994/documents/hf_jp-ii_ang_19940320.html.

[19] Il giornale pubblicò in prima pagina un articolo con il titolo "Don Diana è un camorrista"; qualche giorno dopo un altro quotidiano in prima pagina con scritto "Don Diana a letto con due donne". Il Tribunale di Santa Maria Capua Vetere condannò per diffamazione la giornalista Tina Palomba e la società Libra, editrice dei quotidiani "Cronache di Caserta" e "Cronache di Napoli", al risarcimento dei fratelli di don Diana con 100 mila euro.

[20] Secondo la ricostruzione dei giudici, De Falco convinse il killer Giuseppe Quadrano, ad andare in chiesa e a sparare i colpi di pistola che uccisero il sacerdote che era diventato un simbolo della lotta alla camorra. Don Diano pagò in prima persona anche la propria decisione di rifiutare la celebrazione del funerale pubblico in chiesa di un camorrista e questo gesto rappresentava un affronto troppo duro da tollerare. Fu il cugino del morto, infatti, ad entrate tre giorni dopo in sagrestia e sparare uccidendo il sacerdote per conto dei boss.

[21] Il 30 gennaio 2003, come mandante dell'assassinio venne condannato all'ergastolo il camorrista Nunzio De Falco, che in un primo momento, tentò di accusare il clan rivale degli Schiavone come colpevoli dell'omicidio ma il tentativo fallì perché Giuseppe Quadrano, autore materiale dell'omicidio, condannato a 14 anni perché collaboratore di giustizia, ammise il coinvolgimento di De Falco. Il 4 marzo 2004 la Corte di Cassazione condannò all'ergastolo Mario Santoro e Francesco Piacenti come coautori dell'omicidio. Secondo la ricostruzione dei magistrati don Diana aveva anche osato rifiutare la celebrazione dei funerali in chiesa di un malavitoso e questo gesto era stato considerato un affronto troppo duro da sopportare. Tre giorni dopo il nipote del morto, infatti, entrò in sagrestia e sparò al sacerdote. Decisiva fu la testimonianza di Augusto Di Meo, fotografo e amico di don Peppe Diana, che la mattina del 19 marzo 1994 si trovava con lui

l'altro clan, ma anche liberarsi di un prete "che parlava sempre", un personaggio molto esposto sul fronte antimafia, ordinò l'assassinio di don Peppe, per far intervenire la repressione dello Stato contro la banda che ormai aveva vinto la guerra per il controllo del territorio...

Il presidente della Repubblica, Sergio Mattarella, affermò: «Don Peppino era un uomo coraggioso, un pastore esemplare, un figlio della sua terra, un eroe dei nostri tempi, che ha pagato il prezzo più alto, quello della propria vita, per aver denunciato il cancro della camorra e per aver invitato le coscienze alla ribellione. Don Diana aveva capito, nella sua esperienza quotidiana, che la criminalità organizzata è una presenza che uccide persone, distrugge speranze, alimenta la paura, semina odio e ruba il futuro dei giovani. Usava parole 'cariche di amore' […]. Parole chiare, decise, coraggiose»[22].

Il valore di don Peppe Diana è riconosciuto da tanti ed a lui si sono ispirate diverse iniziative: il riconoscimento della medaglia d'oro al valore civile[23] concesso dall'allora Presidente della Repubblica, Oscar Luigi Scalfaro. Al suo nome sono intitolate numerose scuole, la Fondazione anti-usura di Casetta, la Scuola di Pace ed alcune strade in varie città italiane.

1. La personalità

Se lo si incontrava per strada non ci si rendeva conto che Peppe Diana era un prete. Amava girare per il paese in jeans e maglia, indossando soltanto il collarino anziché in tonaca, fumando talvolta il sigaro. Aveva una normalità di comportamento simile a tanti giovani della sua età. Lo contraddistingueva un carattere impetuoso, allegro, esuberante ed estroverso[24]; era capace di coinvolgere soprattutto i più giovani, amava la vita e la viveva a tutto tondo, in piena coerenza con le sue idee. Aveva un senso spiccato dell'accoglienza:

---

in quanto era andato a fargli gli auguri per l'onomastico e dargli l'appuntamento per offrirgli la colazione: testimone dell'omicidio, riconobbe il killer, Giuseppe Quadrano. Pur frastornato per quanto era appena successo, invece di scappare, si recò in caserma dai carabinieri e denunciò quello che aveva visto, contribuendo in maniera determinante all'individuazione e alla condanna di mandanti ed esecutori. Riconobbe l'assassino dalle foto segnaletiche e un anno dopo anche quando scese dall'aereo proveniente dalla Spagna dove era stato arrestato dall'Interpol. Nel processo con i genitori di don Peppe, l'Agesci si costituì parte civile in quanto si sentì parte lesa e riconobbe nel processo, a carico dei mandanti e degli esecutori, il luogo ideale per esprimere il suo sdegno ed anche per dare valore al sacrificio compiuto da don Peppe.

[22] S. Mattarella, *Intervento del Presidente della Repubblica a Casal di Principe in occasione della Giornata nazionale della memoria e dell'impegno in ricordo delle vittime delle mafie, in Casal di Principe, 21/03/2023*, op. cit.

[23] Lo Stato italiano gli conferì la medaglia d'oro al valore civile con la seguente motivazione: «in prima linea contro il racket e lo sfruttamento degli extracomunitari, pur consapevole di esporsi a rischi mortali, non esitava a schierarsi nella lotta alla camorra, cadendo vittima di un proditorio agguato mentre si accingeva ad officiare la messa. Nobile esempio dei più alti ideali di giustizia e di solidarietà umana».

[24] Don Peppe Diana scrisse di sé: «La mia spontaneità mi fa apparire a volte agli occhi degli altri come un superficiale, nascondendo quel mondo interiore di riflessione e di introspezione che sta alla base del mio carattere […]. Sono molto attaccato alla mia terra con la sua tradizione. Questo si riflette nel mio carattere immediato, focoso e chiassoso. In certe situazioni questo fatto mi porta ad avere un modo poco raffinato di rapportarmi alle persone […]. Cerco di essere il più possibile onesto con me stesso imparando dal Cristo: «Impara da me che sono mite ed umile di cuore» (Mt 11, 29)»: A. Spinillo, *Lettera pastorale*, op. cit., p. 33.

la sua casa era aperta a tutti, capi e ragazzi scout, extracomunitari e persone da ogni parte del mondo, condividendo con gli altri tutto ciò che possedeva, mettendo tutti a proprio agio e stabilendo facilmente relazioni di amicizia.

Generoso, "passionale" nelle cose, sognatore e pragmatico, una volta tracciato un programma, si sforzava di realizzarlo. La sua vita è stata intessuta di normalità e di entusiasmo. Aveva momenti di scoraggiamento di fronte all'ottusità di alcuni uomini ed alla lentezza delle istituzioni, ma aveva una fede in Dio e negli uomini sincera, schietta e spontanea. Talvolta si stentava a credere che fosse un sacerdote per quel suo esprimersi scarno, disincantato, e per la gioia e l'impeto da ragazzo con cui viveva la compagnia, il gioco, lo scherzo; con battute a volte sarcastiche cercava sempre di trovare la battuta giusta per snellire la discussione quando si faceva pesante.

Persona dai modi semplici, diretti, franchi, non usava mezzi termini, parlava poco di sé e si esprimeva spesso con frasi dirette, talvolta autoironiche. Non nascose mai ciò che pensava; era facile anche litigare con lui, accalorarsi nella conversazione, ma poi, con una battuta, tutto si risolveva.

Mostrava grandi capacità di animazione. Aveva una gestualità espressiva ed era concreto.

Coltivava diverse passioni, tra le quali il calcio. Le domeniche non mancava mai sugli spalti dello stadio San Paolo di Napoli, per tifare assieme ai suoi ragazzi.

Chi l'ha conosciuto lo ritrae come un «uomo con virtù e difetti; disponibile, ma a volte irritante con i suoi ritardi e le sue scuse; la sua passione per gli scout, ma anche per lo sport: il calcio e la Formula Uno; passioni che a volte lo portavano a scelte difficili o a tour de force incredibili per essere presente sulle tribune di un autodromo a tifare Ferrari e a celebrare Messa ad un campo di reparto. Una persona in grado di trovarti un posto per un San Giorgio di gruppo nel giro di un'ora, con i ragazzi già sul pullman, e di fare catechesi in maniera così gioiosa e divertente da ottenere l'attenzione anche dei più piccoli. Tanti i suoi pregi e tanti i suoi difetti che lo rendevano uno di noi. Amava la vita a tal punto da perderla per gli altri. Da Gesuita, quale era, avrebbe potuto ambire ad alti traguardi, ma l'amore per la famiglia, per la sua gente e per il suo popolo lo aveva convinto a svolgere il suo ministero nella sua terra. Qui aveva tutto quello che amava, e poi con la sua Golf poteva sempre raggiungere qualsiasi posto: Lourdes per svolgere il servizio da Foulard Blanc, Monza per la Ferrari, Napoli per la sua squadra del cuore e qualsiasi altra località per i campi scout.

Era sua consuetudine al momento della partenza recitare il Padre Nostro perché diceva che così, anche con la sua spericolata guida, si sarebbe giunti a destinazione sani e salvi. Riusciva a far breccia in tutti i cuori, forse perché aveva compreso che il modo migliore per dialogare è prima ascoltare. Allo stesso modo pretendeva di essere ascoltato, non disdegnando di alzare la voce con i più ostinati.

2. L'impegno educativo

Nella sentenza del processo per la sua morte venne riconosciuto il compito educativo svolto sia nell'Agesci che nella sua città: era molto vicino ai giovani e si adoperava per sensibilizzarli ai delicati problemi della vita sociale e per inculcare negli stessi i fondamentali principi della legalità e della solidarietà, e spesso, anche nelle omelie, richiamava i cittadini all'osservanza della legalità. Provava in tutti i modi ad attirarli in Chiesa per tenerli lontano dalla strada.

Va tenuto presente che un clima di guerra civile permanente si era scatenato tra clan rivali sul territorio di Casale[25], gli omicidi si susseguivano a ritmo quotidiano. A cadere sotto i colpi delle lupare e dei kalashnikov furono giovani e persone innocenti capitate casualmente sulla linea di fuoco dei camorristi. Di fronte all'incapacità delle istituzioni, il degrado dei luoghi privati di ogni sviluppo, la rassegnazione delle persone che avevano perduto energia e iniziativa, don Peppe Diana divenne la guida e la voce dell'opposizione al male, della non accettazione della quiete complice, del movimento di protesta, del rifiuto delle ingiustizie.

Generoso, passionale nelle cose, una volta tracciato un programma, si sforzava di realizzarlo. Con il suo esempio diventò un personaggio che dava fastidio alla camorra. Denunciò l'illegalità che soffocava l'economia, la corruzione che avvelenava le istituzioni e, soprattutto, quel "silenzio colpevole" che rendeva tutti complici.

I vescovi della Campania avevano denunciato il fatto che

> La camorra chiama "famiglia" un clan organizzato per scopi delittuosi, in cui è legge la fedeltà assoluta, è esclusa qualunque espressione di autonomia, è considerata tradimento, degno di morte, non solo la defezione, ma anche la conversione all'onestà; la camorra usa tutti i mezzi per estendere e consolidare tale tipo di "famiglia", strumentalizzando persino i sacramenti. […] La camorra pretende di avere una sua religiosità, riuscendo, a volte, ad ingannare, oltre che i fedeli, anche sprovveduti o ingenui pastori di anime[26].

Dal punto di vista pedagogico, ritenevano necessario

> Non permettere che la funzione di "padrino", nei sacramenti che lo richiedono, sia esercitata da persone di cui non sia notoria l'onestà della vita privata e pubblica e la maturità cristiana. Non ammettere ai sacramenti chiunque tenti di esercitare indebite pressioni in carenza della necessaria iniziazione sacramentale[27].

E don Peppe si era reso presto conto che i sacramenti, in particolare la cresima, potevano essere un modo per legare un giovane incensurato a un affiliato al clan: decise, quindi, di non assecondare questo meccanismo camorristico, rifiutandosi di officiare il rito. «La camorra riempie un vuoto di potere dello Stato che nelle amministrazioni periferiche è caratterizzato da corruzione, lungaggini e favoritismi» e don Peppe denunciò: «Dove è assente lo Stato fiorisce la camorra. Dove c'è mancanza di regole, di diritto, si affermano il non diritto e la sopraffazione. Bisogna risalire alle cause della camorra per

[25] Il 29 settembre del 1991 furono sciolti, perché condizionati dalla camorra, i consigli comunali di Casal di Principe, Casapesenna e Mondragone. Nell'ottobre 1991, verso le sei del pomeriggio, per circa un'ora un corteo di auto del clan Schiavone-Bidognetti sfilò per le strade del paese e sotto le case degli esponenti del clan perdente: a fianco e dietro le macchine c'erano uomini armati di tutto punto, coi kalashnikov fuori dai finestrini, alcuni erano seduti sui cofani. Negozi, bar, circoli e tutti i locali pubblici abbassarono le saracinesche e le strade furono ben presto deserte. Fu una dimostrazione di forza davanti a tutti i cittadini: se ancora fosse stato necessario dimostrarlo, il controllo del territorio era pienamente nelle mani della camorra. Per due giorni di seguito al primo imbrunire ci fu il coprifuoco senza che nessuno lo avesse proclamato.

[26] Conferenza Episcopale Campana, *Per amore del mio popolo, non tacerò*, Documento contro il fenomeno della camorra, 1982 in https://www.conferenzaepiscopalecampana.it/wp-content/uploads/2024/09/CEC-camorra-29061982.pdf, pp. 4-5.

[27] Conferenza Episcopale Campana, *Per amore del mio popolo, non tacerò*, Documento contro il fenomeno della camorra, 1982 in https://www.conferenzaepiscopalecampana.it/wp-content/uploads/2024/09/CEC-camorra-29061982.pdf, p. 6.

sanare la radice che è marcia. Una Chiesa diversamente impegnata su questo fronte potrebbe fare molto. Dovremmo testimoniare di più una Chiesa di servizio ai poveri, agli ultimi, dove regnano povertà, emarginazione, disoccupazione e disagio è facile che la mala pianta della camorra nasca e si sviluppi»[28].

Don Peppe aveva scelto di stare dalla parte degli ultimi, di chi contrastava emarginazione e sfruttamento. Chiare erano le parole rivolte alla comunità ecclesiale, che secondo lui doveva essere meno neutrale per permettere alle parrocchie di riscoprire spazi di promozione umana e di servizio; forse le comunità avevano bisogno di testimonianze, di esempi, per essere credibili.

Le sue richieste erano precise:

> Ai preti nostri pastori e confratelli chiediamo di parlare chiaro nelle omelie e in tutte quelle occasioni in cui si richiede una testimonianza coraggiosa. […] Alla Chiesa che non rinunci al suo ruolo "profetico" affinché gli strumenti della denuncia e dell'annuncio si concretizzino nella capacità di produrre nuova coscienza nel segno della giustizia, della solidarietà, dei valori etici e civili […]. Il fenomeno della camorra ci interroga in maniera perentoria sul nostro modo di essere Chiesa; oggi, in Campania, ci sfida a essere una vera contrapposizione, un'autentica proposta di civiltà, a essere non solo credenti, ma credibili.

Queste le parole di don Peppe, pronunciate nel corso della sua seconda denuncia pubblica della camorra. Durante un'omelia, affermò in modo provocatorio: «A me non importa sapere chi è Dio!». E dopo qualche secondo aggiunse: «A me importa sapere da che parte sta».

Dopo l'ennesima uccisione di un innocente per errore da parte del clan dei Casalesi, fuori da tutte le chiese fu distribuito un volantino intitolato: *Basta con la dittatura armata della camorra*. Fece molto scalpore questa presa di posizione forte e nuova, firmata dalle comunità parrocchiali di San Nicola di Casal di Principe, Santa Croce e San Cipriano di Aversa, la comunità "La Roccia" e il mensile "Lo Spettro"[29], del quale don Peppe era membro di redazione. Poco dopo, in un articolo comparso su questo giornale, don Peppe scrisse che quello era il primo passo, a cui doveva seguire una fase progettuale che, partendo dalla Chiesa e dai volontari cristiani, coinvolgesse le istituzioni, i partiti e anche gli intellettuali.

> In poco più di tre anni, dal luglio del 1991 al marzo del 1994, egli ha saputo insegnare con coraggio e convinzione alla comunità casalese e al mondo che la camorra non aveva ragione e che i clan erano il male. Gli era chiaro che il contesto in cui si viveva nel Casalese era corrotto, amorale, violento e sanguinario.

Per questo motivo «doveva morire, perché si era spinto troppo avanti. Perché aveva parlato troppo, aveva aperto troppe menti, troppi cuori, troppi occhi. Perché non si potevano impartire i sacramenti ai camorristi, agli assassini. Era diventato troppo esemplare, nel cuore della testa della camorra, perché potesse sopravvivere. La sua presenza fisica avrebbe intralciato gli affari dei boss».

La sentenza del processo per la sua morte definì chiaramente il movente dell'assassinio nella dedizione di don Peppe all'attività parrocchiale e nel suo impegno sociale, mettendo in evidenza anche il suo ruolo di promotore nella stesura del documento *Per amore*

[28] Risposta in un'intervista a *Lo Spettro* del gennaio 1992.

[29] Pochi giorni dopo il prefetto di Caserta, Corrado Catenacci, portò personalmente i parroci firmatari del volantino un messaggio di solidarietà del ministro dell'Interno, Vincenzo Scotti.

del mio popolo, che, tra l'altro, può essere considerato suo testamento spirituale ed è di grandissima attualità anche oggi, perché invita a non arrendersi al male e a cercare il bene comune.

Si trattava di appello ai cittadini affinché gli stessi prendessero coscienza della situazione esistente e non subissero l'intimidazione della camorra[30], preciso ostacolo allo sviluppo della società.

In tale testo si affermava:

> Ci sentiamo investiti in pieno della nostra responsabilità di essere: "segno di contraddizione". […] Il nostro impegno profetico di denuncia non deve e non può venire meno. Dio ci chiama ad essere profeti[31].

In un territorio avvelenato dalla malavita organizzata, era questa una sfida dalla quale sentiva che non ci si poteva tirare indietro. Alla luce di questa lettura della realtà, don Peppe intese minare dall'interno la cultura dell'omertà e della sopraffazione scegliendo di scuotere le coscienze della sua gente, convinto della "forza della parola" e della persuasione.

Un movimento sotterraneo stava scuotendo dalle fondamenta tanti assuefatti al dominio dei clan e don Peppe cercò di promuovere il riscatto della comunità parrocchiale e cittadina, convinto che dove mancano regole, si affermano il non diritto e la sopraffazione. Bisognava risalire alle cause della camorra per sanarne la radice che è marcia. Si doveva testimoniare una Chiesa diversamente impegnata, a servizio dei poveri, degli ultimi, perché nell'emarginazione, disoccupazione e disagio è facile che la camorra nasca e si sviluppi.

Le parole di quel documento erano cariche di denuncia nei confronti di istituzioni assenti e di una Chiesa talvolta lontana, ma recavano anche speranza. Proponeva un modello educativo basato sulla povertà e il distacco dal superfluo e in questo senso chiedeva alla Chiesa e ad ogni adulto una testimonianza condivisa e vissuta[32].

Dedito al prossimo, don Peppe con coraggio fronteggiava minacce concrete e quotidiane, convinto che «Non c'è bisogno di essere eroi, basterebbe ritrovare il coraggio di avere paura, il coraggio di fare delle scelte, di denunciare. Era forte in lui la responsabilità di un ministero vissuto nella sua terra, luogo che richiede un coraggio che può costare la vita.

Non amava i lunghi sermoni, ma quando parlava dei morti ammazzati della sua terra, quando incitava i giovani a vivere il coraggio dell'onestà e gli adulti ad educare alla

---

[30] *Per amore del mio popolo*., p. 4.

[31] Ivi.

[32] Le parrocchie cominciarono a diventare il punto di riferimento di coloro che avevano deciso di resistere alla camorra. Il 30 ottobre 1992 Don Carlo Aversano, uno dei firmatari del documento *Per amore del mio popolo*, lanciò un appello ai camorristi in occasione della missione dei Passionisti. *Lasciate le armi ai piedi del crocefisso*. Poiché la tradizione voleva che quando finiva la missione, venisse retta una croce di ferro in una piazza o ad un incrocio, sopra un basamento di pietra, don Carlo suggerì un basamento con un contenitore in cemento dove i cittadini potevano andare a depositare ogni tipo di arma in loro possesso. Fu una provocazione forte, anche se non raggiunse il risultato sperato.

Il 29 maggio del 1993 mentre il nuovo vescovo della diocesi, monsignor Lorenzo Chiarinelli, era accolto da tantissimi fedeli nella cattedrale di Aversa, fuori veniva distribuito un numero speciale del giornale "Lo Spettro" contenente diversi articoli sul ruolo della Chiesa ad Avversa, per anni schiacciata sul "fiancheggiamento" ai partiti come, ad esempio, la Democrazia Cristiana e che consigliavano una nuova strada da imboccare. Tra gli articoli c'era anche quello a firma di don Peppe Diana dal titolo *Vogliamo sentirci più Chiesa*.

legalità, allora le sue parole si facevano appassionate e dicevano di Cristo, dell'amore, del dolore che salva e della speranza che non muore, nonostante la durezza della lotta. Allora si capiva fino a che punto, a modello di Cristo, si fosse caricato sulle spalle la responsabilità del popolo che gli era stato affidato.

I boss si illudevano di chiudergli la bocca perché aveva a cuore i giovani. E proprio ai giovani lanciava l'invito di farsi avanti, di far sentire la propria voce e partecipare al dialogo culturale, politico e civile della vita sociale. Don Peppe voleva educare alla legalità e al rifiuto della connivenza con la camorra ed il suo sistema di potere, i giovani, ai quali la camorra appariva accattivante; con tenacia operava per il cambiamento che può nascere solo dal cuore di quanti sono educati al rispetto della dignità umana e del vivere civile. Dedicò la vita e l'impegno pastorale all'ostinata difesa dei ragazzi esposti al male della corruzione e della delinquenza, alla lotta per contrastare illegalità, abuso, privilegio, assassinio della speranza nel futuro.

Il suo coraggio e la sua coerenza non erano un comportamento forzato o temerario, ma un modo inevitabile di vivere la dignità, che non poteva includere la falsità e il compromesso.

La sua voce era divenuta un grido che scuoteva le coscienze. Le sue non erano prediche generiche o esortazioni buone per ogni cerimonia, ma piene di passione, dirette e concrete, ragionamenti ricchi di esempi, di nomi e di cognomi, di denunce etiche e politiche.

L'ironia e la rabbia contenuta che esprimeva, nascevano dal senso di impotenza di fronte alla vastità del male, dal dolore che gli provocava ogni spegnimento di vita, di gioia, di amore, di bellezza. Il suo impegno civile e religioso contro la camorra ha lasciato un profondo segno nella società campana.

Non sapeva, forse, quale destino lo attendeva. Metteva volentieri tutta la sua vita nel servizio sacerdotale che aveva scelto come scopo della sua vita.

> Don Peppino era un uomo coraggioso, un pastore esemplare, un figlio di questa terra, un eroe dei nostri tempi, che ha pagato il prezzo più alto, quello della vita, per aver denunciato il cancro della camorra e per aver invitato le coscienze alla ribellione. Don Diana aveva compreso, nella sua esperienza quotidiana, che la criminalità organizzata è una presenza che uccide persone, distrugge speranze, alimenta la paura, semina odio, ruba il futuro ai giovani. […]. Oltre a reclamare una maggiore e più efficace presenza dello Stato, don Diana aveva rivolto il suo forte e accorato appello al coraggio e alla resistenza, per liberarsi dalla camorra, proprio ai suoi parrocchiani, ai cittadini, alla società civile, alle coscienze delle persone oneste. Aveva capito che la mafia è anche conseguenza dell'ignoranza, del sottosviluppo, della carenza di prospettive, e che quindi la repressione – indispensabile – non è sufficiente e che la mafia si sconfigge definitivamente sviluppando modelli fondati sulla legalità, sulla trasparenza, sulla cultura, sull'efficienza della macchina pubblica. […]. L'efferato omicidio di don Peppino Diana è stato un detonatore di coraggio e di volontà di riscatto. Ha prodotto un'ondata di sdegno, di partecipazione civile, una vera battaglia di promozione della legalità»[33].

[33] S. Mattarella, *Intervento del Presidente della Repubblica a Casal di Principe in occasione della Giornata nazionale della memoria e dell'impegno in ricordo delle vittime delle mafie, in Casal di Principe, 21/03/2023*: https://www.quirinale.it/elementi/81677.

ISSN 2785-0919 | DOI: 10.13129/2785-0919/2025.2.15-33

3. L'eredità

Il giorno dopo la morte di don Peppe Diana, papa Giovanni Paolo II all'Angelus auspicò che il sacrificio di questo producesse «frutti di sincera conversione, di operosa concordia di solidarietà e di pace»[34].

Parafrasando il versetto evangelico: «Se il chicco di grano caduto in terra non muore, rimane solo; se invece muore, produce molto frutto»[35], sulla tomba di don Peppe Diana c'è scritto: «Dal seme che muore fiorisce una messe nuova di giustizia e di pace».

La sua morte attivò una forte presa di coscienza e innescò un percorso di riscatto della popolazione. Fu un punto di svolta da cui non si tornò più indietro. Ha segnato uno spartiacque nel territorio di Casal di Principe dove non immediatamente, è stato un seme che ha prodotto frutti durante gli anni: è impossibile elencare tutte le iniziative avviate, i progetti realizzati, segni concreti e tangibili di una memoria viva che continua a dare frutti di speranza, di riscatto e di cambiamento.

L'appello espresso nel documento *Per amore del mio popolo*, chiedeva di procedere con fatti concreti, costruendo piani pastorali capaci di orientare l'azione, progetti che nascano da una puntuale analisi della realtà culturale, politica, economica. Grazie al lavoro costante di chi non manca di tenere viva la memoria e suscitare l'impegno, in questi anni molte iniziative sono state realizzate per costruire progetti per la redenzione locale.

Il "Comitato Don Peppe Diana" fu costituito nel 2003 da sette organizzazioni attive nel sociale, le quali decisero che il messaggio, l'impegno e il martirio di don Giuseppe Diana non dovessero essere dimenticati. Dopo un percorso di diversi anni, il 25 aprile 2006 si trasformò in associazione di promozione sociale[36]: da allora si impegna per attuare sul territorio nuove strategie e nuovi modelli di economia, in particolare attraverso il riutilizzo sociale dei beni confiscati alla camorra. Questi sono diventati strumenti di riscatto civile, di impresa sociale, di diffusione della cultura: centri polifunzionali, biblioteche, sedi di cooperative sociali che si occupano dell'inserimento lavorativo di soggetti svantaggiati e i terreni vengono coltivati per produrre sottoli, sottaceti, pasta, olio, cioccolata. Con l'aiuto di "Libera"[37], nelle terre confiscate ai clan nel casertano, operano cooperative agricole che promuovono i prodotti tipici del luogo nel nome di don Diana; tra queste la Cooperativa "Le terre di don Peppe Diana - Libera Terra", che gestisce a Castelvolturno un caseificio per la produzione di mozzarella di bufala campana dop.

---

[34] Papa Giovanni Paolo II, *Angelus*, Domenica, 20 marzo 1994: https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/it/angelus/1994/documents/hf_jp-ii_ang_19940320.html.

[35] *Giovanni* 12, 24.

[36] Oggi il "Comitato Don Peppe Diana" conta 38 soci, tra cui università, scuole e associazioni.

[37] "Libera. Associazioni, nomi e numeri contro le mafie", nata nel 1995 per iniziativa di don Luigi Ciotti, è un cartello di associazioni contro le mafie, accumulate dalla consapevolezza che opporsi alle mafie è un compito politico, sociale, culturale ed etico che riguarda l'intera società civile. Inizialmente raccoglieva l'adesione di trecento tra gruppi e associazioni; attualmente è un coordinamento di oltre 1.600 realtà nazionali e internazionali impegnate per costruire sinergie politico-culturali e organizzative capaci di diffondere la cultura della legalità democratica. In particolare, a livello nazionale ogni anno, il 21 marzo sostiene le Giornate della memoria e dell'impegno in ricordo delle vittime delle mafie. Sulla sua nascita e sulle principali attività svolte fino al 2021, si veda la sintesi schematica pubblicata in https://www.libera.it/schede-7-la_storia_dell_associazione

Ricchissima la produzione editoriale e numerosi anche i riferimenti televisivi e cinematografici alla vicenda di don Peppe Diana[38].

Numerose le iniziative e le celebrazioni che si svolgono negli anni in sua memoria.

Promosso dal "Comitato don Peppe Diana" insieme a "Libera Caserta" e alla famiglia Diana è stato istituito il "Premio Nazionale don Diana - Per amore del mio popolo".

Nel 2004 il Comune di Orta di Atella gli intitolò l'aula consiliare.

Nel 2005 venne inaugurata a Casale "Casa don Diana", struttura sorta in un bene confiscato alla famiglia Coppola: vi ha sede un centro di pronta e temporanea accoglienza per minori in affido.

Nel 2013 la 23° tappa del festival dell'Impegno civile venne interamente dedicata alla memoria di don Peppe Diana. Nell'occasione venne annunciata la consegna della laurea in Teologia biblica riconosciuta "post mortem" dalla facoltà teologica dell'Italia meridionale a don Diana arrivato quasi alla fine dei suoi studi teologici.

Nel luglio 2013 l'aula consiliare del Comune di Casal di Principe venne intitolata lui; la madre, Iolanda Di Tella, scoprì la targa commemorativa. Nel settembre 2013 il Comune di Caserta dedicò uno slargo alla memoria di don Peppe.

Il 22 dicembre 2013 venne inaugurato a Casal di Principe lo "Sportello informativo e di segretariato sociale per gli immigrati don Peppe Diana", nell'ambito del progetto "Akwaba", promosso dalla Caritas diocesana di Aversa e dall'associazione di volontariato "Dadaa Ghezo".

Nel 2014 la diocesi di Aversa curò una ricostruzione attenta della vita di don Giuseppe Diana e, a 21 anni dalla morte, chiese alla Santa Sede l'avvio della causa di beatificazione[39] per riconoscerne il martirio.

Il 17 marzo 2014 venne presentata in anteprima alla Camera la fiction su don Peppe Diana, una miniserie intitolata "Per Amore del mio Popolo"; organizzatrice di questa proiezione fu la presidente della Commissione Antimafia, Rosy Bindi.

Nel gennaio 2015 l'ex magistrato Michele Del Gaudio, a margine di un'iniziativa dell'associazione "Libera" svoltasi a Torre Annunziata, lanciò un appello a Papa Francesco, affinché don Peppe Diana venisse annoverato tra i martiri della giustizia.

Nella casa che fu di Don Peppe Diana venne organizzata, da aprile ad ottobre 2015, una mostra d'arte "La luce che vince l'ombra. Gli Uffizi a Casal di Principe", con l'esposizione di otto capolavori della Galleria Nazionale degli Uffizi, nell'ambito del progetto "R_Rinascita", nella quale svolsero il ruolo di guide ragazzi e ragazze di Casal di Principe, quali ambasciatori della Rinascita.

Nel mese di marzo 2016, don Luigi Ciotti, presidente dell'associazione "Libera", chiudendo le manifestazioni promosse per ricordare la figura di don Giuseppe Diana, inaugurò la mostra "#Noninvano", promossa dalla Fondazione Polis della Regione Campania, dedicata alle vittime innocenti della criminalità.

Nel 2022, Gabriella Patricolo, Francesco Esposito e Marialaura Di Biase diedero vita al gruppo scout Casal di Principe 1, come era desiderio di don Peppe Diana.

Nel trentesimo anniversario dall'omicidio, è stato presentato il progetto "Legalità è partecipazione" rivolto a giovani dai 15 ai 34 anni che verranno aiutati a operare segni tangibili di cambiamento attraverso la realizzazione di un percorso di educazione alla legalità.

---

[38] Ad esempio: la fiction "Per amore del mio popolo", il documentario di Rai Storia dal titolo "Non tacerò, la storia di don Peppe Diana".

[39] Sono evidenti la capacità di dire parole coraggiose, di fare proposte e azioni partendo dalla Parola di Dio: nei cuori di tanti don Peppe Diana è già santo.

Dal martirio di don Peppe il territorio di Casale ha reagito ed è rinato anche con il riutilizzo dei beni confiscati: riaperti, al loro interno rifiorisce la speranza.

Conclusioni

Coraggioso, appassionato e senza compromessi, don Peppe Diana testimoniò in modo chiaro e senza ambiguità, che la violenza cresce nell'indifferenza. Educatore attento alla realtà, capace di esercitare il discernimento, denunciare le ingiustizie, sporcarsi le mani, pronto a pagare di persona, testimone "scomodo" che non volle mai ignorare e tacere soprusi ed abusi, mise in gioco la sua vita, vivendo il suo territorio, con la speranza di riuscire a rinnovarlo, perché non ebbe paura di denunciare l'immoralità e l'illegalità quotidiana.

Le numerose iniziative attivate per ricordare don Peppe Diana, dimostrano che è un modello educativo di uomo, cittadino che ha provato a cambiare il suo territorio, e sacerdote da apprezzare e far conoscere. Con pochi altri che avevano scelto di stargli al fianco, fu decisivo nel convincere la Chiesa nel territorio a scendere in campo contro i clan, rompendo il muro di silenzio che si era creato attorno alla camorra.

In tutti questi anni, l'Agesci[40] a livello nazionale continua a valorizzare il suo sacrificio quale esempio di autenticità nella testimonianza del Vangelo e della Legge scout. L'impegno si traduce in attività rivolte ai suoi associati per ricordare, per fare memoria, per tenere vivo il tema della legalità, della cittadinanza attiva e anche nel promuovere e tessere tra associazioni già esistenti.

> A trent'anni di distanza possiamo affermare che la sua voce ed il suo messaggio non sono andati persi, anzi sono diventati un faro che scuote le coscienze e stimola all'azione. […] Il coraggio di don Peppe che "per amore del suo popolo" lo portò a denunciare con forza la camorra deve essere per noi un esempio e uno sprone costante affinché l'Associazione e tutta la comunità ecclesiale "non rinunci al suo ruolo "profetico" affinché gli strumenti della denuncia e dell'annuncio si concretizzino nella capacità di produrre nuova coscienza nel segno della giustizia, della solidarietà, dei valori etici e civili"[41].

Dopo la sua morte, si può affermare che a livello civile, grazie all'impegno di Chiesa, associazioni e magistratura, il fenomeno della camorra a Casal di Principe per buona parte è stato debellato. Indubbiamente, in questi anni l'impegno di tanti cittadini ha voluto «di-

[40] Nella sede nazionale di Bracciano nei pressi di Roma, l'Agesci ha innalzato una stele per ricordare il sacrificio di don Peppe. Vi è riportato un passo del documento, *Per amore del mio popolo non tacerò*, sintesi per antonomasia del suo pensiero. Nel 2010 il Consiglio generale Agesci approvò il documento: *Riflessioni per educare alla legalità in Agesci* (in «Scout Consiglio generale 2010 Atti», 21 giugno 2010, pp. 50-52), che richiamava quello scritto nel Natale 1991 da don Peppe Diana insieme con gli altri parroci della Forania di Casal di Principe, preoccupati per la violenza crescente della camorra, *Per amore del mio popolo non tacerò*. Nel documento i capi dell'Agesci sottolinearono come l'esempio di don Diana, assieme a tanti altri, li richiamasse alla loro responsabilità di cittadini e cristiani, all'essere sentinelle, a vedere l'ingiustizia e a denunciarla.

[41] *Don Peppe Diana, sacerdote e scout*, in «Scout Consiglio generale Documenti 2024», 4 marzo 2024, p. 5.

mostrare che la costruzione di comunità alternative alla camorra era la voglia e la capacità del popolo di Don Peppe di riscattare quelle terre»[42].

Va precisato che non può essere indicato solo come "un prete anticamorra", e che non si può ridurre la sua esperienza e la sua attività solo a questo tipo di impegno. Era «solo un uomo di chiesa che lottava accanto alla propria gente, per la pace, per la legalità, per la necessità di godere di diritti negati da politici collusi e camorristi»[43].

Di lui Sergio Mattarella affermò:

> Un testimone di speranza, educatore alla libertà, punto di riferimento per i giovani e le persone oneste di Casal di Principe. […] La testimonianza di Don Diana è divenuta un simbolo potente di liberazione, una spinta al riscatto sociale. Don Giuseppe ai ragazzi insegnava che la via della libertà passa dal non piegare la testa al ricatto mafioso e che è possibile costruire un mondo migliore. Pagò con la vita il coraggio e la coerenza personale e la sua vita è diventata lezione, patrimonio per il Paese[44].

E il suo sacrificio non fu invano se, come commentò il giorno dei funerali monsignor Antonio Riboldi, vescovo di Acerra, «Il 19 marzo è morto un prete, ma è nato un popolo».

Papa Francesco auspicò:

> la commemorazione del sacrificio di Don Giuseppe ci sprona a ravvivare in noi quella evangelica inquietudine che ha animato il suo sacerdozio e lo ha portato senza alcuna esitazione a contemplare il volto del Padre in ogni fratello, testimoniando a chi si sente ferito il progetto di Dio, perché ciascuno potesse vivere nella giustizia, nella pace e nella libertà[45].

Va riconosciuto che ispirandosi alla sua figura, comitati e numerose associazioni di fedeli e di cittadini hanno espresso un agire più deciso nel sollecitare un cambiamento di mentalità, nel condannare ogni forma di ingiustizia, illegalità e prepotenza camorrista, nel promuovere attività di educazione alla legalità e alla partecipazione democratica, nell'organizzare positive forme di riutilizzazione dei beni confiscati alla camorra.

Come affermò don Maurizio Patriciello nel ventennale della morte: «Il tuo impegno, il tuo coraggio, il tuo sangue hanno marchiato a fuoco il nostro territorio. Dal tuo seme marcito nella nostra bella terra campana sono nate spighe meravigliose»[46]. Questo è il

---

[42] G. Solino, *La buona terra. Storie dalle terre di don Peppe Diana*, La meridiana, Molfetta 2011, p. 32.

[43] G. Sagliano, *Solo un prete: don Giuseppe Sagliano racconta don Peppino attraverso la penna di Luigi Intelligenza* Gnasso Editore, Teverola (CE) 2018, p. 85.

[44] Intervento del Presidente della Repubblica Sergio Mattarella a Casal di Principe in occasione della Giornata nazionale della memoria e dell'impegno in ricordo delle vittime delle mafie *Casal di Principe, 21/03/2023: https://www.quirinale.it/elementi/81677*.

[45] Papa Francesco, *Lettera del Santo Padre Francesco in occasione del 30° anniversario dell'uccisione di don Giuseppe Diana* Roma, da San Giovanni in Laterano, 19 marzo 2024: https://www.vatican.va/content/francesco/it/letters/2024/documents/20240319-lettera-30-don-diana.html.

Il 21 marzo del 2014, al termine della veglia di preghiera nella Chiesa di San Gregorio VII a Roma, in occasione della XIX Giornata della memoria e dell'impegno in ricordo delle vittime innocenti delle mafie, il presidente di "Libera" don Luigi Ciotti consegnò a Papa Francesco la stola di don Peppe, chiedendogli di indossarla per impartire la benedizione alle centinaia di familiari di vittime innocenti delle mafie presenti. In occasione del 32° anniversario dell'omicidio, il 19 marzo 2026 è stato annunciato ufficialmente l'avvio dell'iter canonico per il riconoscimento del martirio *in odium fidei* di don Peppe Diana.

[46] M. Patriciello, *Caro Don Peppino Diana, tu ci hai cambiato*, Il Sud on line, 19 marzo 2015.

lascito di Don Peppino Diana, che si è comportato semplicemente come chi non ha paura e dà battaglia con le armi di cui dispone, di cui possono disporre tutti.

Bibliografia

Battaglia M., *Don Peppe Diana. La beatitudine dell'irrequietezza*, OasiApp, Teramo, 2024.

Esposito La Rossa R., *Per amore del mio popolo: [don Peppe Diana ucciso a 35 anni],* Coppola, Melito di Napoli, 2022.

Dal Toso P., Diana Giuseppe, in Chiosso G., Sani R., *Dizionario Biografico dell'educazione 1800-2000*, Editrice Bibliografica, Milano, 2013, Vol. I (A-K), p. 490.

Ferraiuolo L., *Don Peppe Diana e la caduta di Gomorra: un sacerdote e la sua gente rinnovano il loro mondo*, San Paolo, Cinisello Balsamo, 2019.

Giuè R., *Il costo della memoria. Don Peppe Diana il prete ucciso dalla camorra*, Paoline, Milano, 2007.

Limoccia L., Diana M. (a cura di), *Petali di vita. Don Peppe Diana: un cammino per la giustizia,* Rubbettino, Soveria Mannelli, 2010.

Manuli V. L., *Mi chiamo don Peppe Diana. Un prete fatto popolo*, Pellegrini, Cosenza, 2024.

Mozzillo L., *Peppe Diana? Sono io! la fionda di Davide contro Golia*, Il pozzo di Giacobbe, Trapani, 2024.

Nogaro R., *Peppino Diana. Il martire di Terra di Lavoro*. Il Pozzo di Giacobbe, Trapani, 2014.

Picone F., Diana M., Tanzarella S., *Amo il mio popolo e non tacerò! docu-racconto su don Peppe Dian*a, Di Girolamo, Trapani, 2014.

Sardo R., *è marzo, la primavera sta per arrivare. Don Peppino Diana ucciso per amore del suo popolo*, Università per la legalità & lo sviluppo, 2024.

Sardo R., *Don Peppe Diana. Un martire in terra di camorra,* Di Girolamo, Trapani, 2015.

Solino G., *La buona terra. Storie dalle terre di don Peppe Diana*, La meridiana, Molfetta, 2011.

Tanzarella S., *Don Peppino Diana. Un prete affamato di vita*, Il Pozzo di Giacobbe, Trapani, 2024.

Tufano D., *Una vita per l'educazione: don Giuseppe Diana*, in AA.VV., *Adulti testimoni in un mondo che cambia. Scautismo ed educazione alla fede*, Roma, Edizioni Scout Fiordaliso, 2013, pp. 100-111.

Vasca F., Mascolo V., Nappa E., *Sentinelle e profeti sulle strade di don Peppe Diana,* Il Pozzo di Giacobbe, Trapani, 2019.

Sitografia

Sito Internet: www.dongiuseppediana.it

Italianizzazione forzata e gerarchizzazione etnica: l'utilizzo dell'Istruzione tecnica nei territori annessi dopo il 1918

Ismail El Gharras
Università degli Studi di Trento

OPEN ACCESS

Double blind peer review

Copyright: © 2025 Ismail El Gharras.
This is an open access, peer-reviewed article published by University of Messina and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Journal Homepage https://cab.unime.it/journals/index.php/argo/index

ISSN: 2785-0919

DOI: 10.13129/2785-0919/2025.2.35-41

Received: January 3, 2025

Accepted: March 24, 2025

Published: July 30, 2025

Corresponding Author: Ismail El Gharras, mail: ismail.elgharras@unitn.it

Citation: Ismail El Gharras (2025), Italianizzazione forzata e gerarchizzazione etnica: l'utilizzo dell'Istruzione tecnica nei territori annessi dopo il 1918. *Gli Argonauti. Rivista di Studi storico-educativi e Pedagogici* 2025 (2): 35-41.

Forced Italianisation and ethnic hierarchisation: the use of technical education in the territories annexed after 1918

Riassunto | *Abstract*

L'Italia dopo la fine della I Guerra Mondiale si ritrovò a dover gestire le scuole delle province annesse, Trentino e Alto Adige e province giuliane, con la complessità della precedente esistenza nelle aree in questione di scuole di lingua non italiana. L'articolo vuole analizzare come il nuovo stato si è comportato nei confronti di queste scuole all'interno del forte processo di tentata italianizzazione di queste aree e soprattutto il rapporto con scuole di carattere tecnico. Il principale campo d'indagine dell'articolo vuole essere il territorio delle zone istro-giuliane senza tralasciare alcuni spunti derivati dalla situazione nelle zone tedesche e ladine dell'Alto Adige. Il focus dell'articolo è concentrato sulle evoluzioni della scuola di Tolmino dove avviene un passaggio da un istituto magistrale in lingua slovena ad un liceo sloveno per poi concludersi con il dibattito sulla soppressione dello stesso con la costituzione di una scuola agrario forestale. La chiusura dell'istituto magistrale era motivata dalla volontà di eliminare la formazione di una classe magistrale slovena. Il tema che emerge è un generale utilizzo dell'istruzione tecnica – nei casi in cui sopravviva rivolta alle popolazioni non italiane – al fine di italianizzarle, mantenendole però in una condizione di lavoro considerata inferiore e con vere e proprie azioni di riduzione delle scuole classiche e magistrali croate e slovene, preferendogli quelle tecniche o al limite i licei ma di carattere maggiormente nazionale rispetto ad istituti di etnie considerate, sin da prima dell'avvento del regime fascista, allogene ed utilizzate dall'impero austro-ungarico contro gli italiani dei luoghi in questione.

Italy found itself, following the end of the First World War, having to manage the schools in the annexed provinces of Trentino and South Tyrol and the Julian provinces, a task complicated by the fact that schools teaching in languages other than Italian had previously existed in these areas. This article aims to analyse how the new state dealt with these schools within the context of the intense process of attempted Italianisation of these areas, and in particular the relationship with technical schools. The main focus of the article is the territory of the Istrian-Julian regions, without neglecting certain insights derived from the situation in the German and Ladin-speaking areas of South Tyrol. The article focuses on the developments at the Tolmin school, where a transition took place from a Slovenian-language teacher-training college to a Slovenian grammar school, culminating in the

debate over its closure and the establishment of an agricultural and forestry school. The closure of the teacher-training college was motivated by the desire to eliminate the training of a Slovenian teaching class. The theme that emerges is a general reliance on technical education – in cases where it survived and was directed at non-Italian populations – with the aim of Italianising them, whilst keeping them in a working condition considered inferior and through concrete measures to reduce Croatian and Slovenian classical and teacher-training schools, preferring technical schools or, at a pinch high schools, but of a more national character compared to ethnic institutions considered, even before the advent of the Fascist regime, to be foreign and used by the Austro-Hungarian Empire against the Italians of the areas in question.

Parole chiave | *Key words*
Istruzione tecnica, I Guerra Mondiale, Nuove province, Italianizzazione, Confine Orientale.

Technical education, I World War, New provinces, Italianization, Eastern Boarder.

Italianizzazione forzata e gerarchizzazione etnica: l'utilizzo dell'Istruzione tecnica nei territori annessi dopo il 1918

Ismail El Gharras
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI TRENTO

L'Italia dopo la fine della I Guerra Mondiale si ritrovò a dover gestire le scuole delle province annesse[1], Trentino e Alto Adige e province giuliane[2], con la complessità della precedente esistenza nelle aree in questione delle scuole tedesche, ladine, slovene e croate rivolte appunto alle rispettive comunità linguistiche e nazionali[3]. Un importante ruolo fu ricoperto dall'Istruzione Tecnica[4] con in un primo tempo una politica non ostile per quanto riguarda una parte del Sudtirolo, tant'è che il Dicastero diede l'assenso alla statalizzazione dell'Istituto Tecnico della città di Merano e dei Comuni di Cura[5], pareggiato tramite la fusione con la scuola media statale italiana, con ispezione ordinata dal ministero che ebbe esito favorevole, andando quindi a generare un unico istituto con due indirizzi diversi uno italiano e uno tedesco[6].

Altre parti della stessa aerea però sin da subito furono al centro degli interessi ministeriali come la Val Gardena, dove le scelte furono più nette e subito volte all'italianiz-

* Ismail El Gharras è dottorando all'Università di Trento in Culture D'Europa. Ambiente, spazi, storie, idee. Si è laureato all'Università di Pisa in Storia e Civiltà con una tesi dal titolo "L'intervento straordinario nel mezzogiorno e l'industria pubblica: Il caso dello stabilimento Alfa Romeo – Alfa Sud di Pomigliano D'Arco (1968-1986)" con cui ha vinto il Premio Sele D'Oro Mezzogiorno – Sezione Euromed 2025. Ha pubblicato *Un esempio di Istruzione integrata con le aziende: gli Istituti Tecnici I.R.I.* per "Nuova Secondaria" e *Integrazione europea e vincoli di bilancio: effetti sul divario regionale in Italia* per "Economia e Società regionale". E-mail: ismail.elgharras@unitn.it

[1] A. Gaudio, *Sistemi educativi 1. Nazionalizzazioni*, in a cura di N. Barbieri, A. Gaudio, G. Zago, *Manuale di Educazione comparata*, pp. 129-151, Brescia, LS La Scuola, 2016.

[2] A. Gaudio, *Le scuole tra identità nazionale e mutabilità delle frontiere*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», 2014, 21, pp. 121-123.

[3] A. Dessardo, *Le ultime trincee. Politica e vita scolastica a Trento e Trieste*, Editrice La Scuola, Brescia, 2016.

[4] A. Dessardo, *Le minoranze e la nuova scuola dello Stato*, in F. Bonini, T. Di Maio, G. Tognon, L'italia europea. Dall'unificazione all'Unione, pp. 289.309, Studium, Roma, 2017.

[5] James C. Albisetti, *National Education Systems: Europe,* in a cura di J. L. Rury, E. H, Tamura, The Oxford Handbook of the History of Education, pp. 148-163, Oxford Academic, 2019, DOI: https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199340033.013.8

[6] Archivio Centrale di Stato (da ora in poi ACS), Presidenza del Consiglio, Uffici Istituiti presso la presidenza del consiglio dei ministri o successivamente passati alle sue dipendenze (1915-1945), Ufficio Centrale per le nuove province 1919-1922, b. 148, Carta sciolta, lettera del ministero dalla Pubblica Istruzione al Commissariato Generale Civile (Ufficio Scolastico) di Trento del 29 settembre 1921.

zazione e infatti veniva proposto che per le scuole professionali di Ortisei e Selva di Val Gardena, per cui si usavano i toponimi italianizzati Sant'Ultrico e Santa Maria in Selva (Gardena), venisse introdotta un'ora di italiano giornaliera obbligatoria affidata a un docente italiano[7].

La scelta infatti in Sudtirolo, fino alla marcia su Roma, per volontà prima di Luigi Pecori Girari come comandante della I armata e poi dal 20 Luglio 1919 di Luigi Credaro come commissario civile, è di procedere a un'italianizzazione non basata sullo scontro diretto ma tramite una politica scolastica volta a nazionalizzare le masse ma senza lo scontro richiesto da Ettore Tolomei, ultranazionalista roveretano. La scelta di Credaro, infatti, si concentrava principalmente sulla zona mistilingue, ossia il confine fra le due zone italofona e germanofona, e quella ladina in cui vennero subito potenziati gli insegnamenti di italiano e in cui dal '21 alle famiglie censite come italiane venne imposto di iscrivere i figli alla scuola in lingua italiana. L'esistenza della scuola tedesca, infatti, non venne messa in dubbio dagli apparati statali prima dell'avvento del fascismo[8].

Diverso fu il trattamento riservato sin da subito alla popolazione slava e infatti la Società politica *Edinost* in Trieste scriveva al presidente del consiglio Giovanni Giolitti denunciando come prima dell'occupazione italiana risultasse che la popolazione Croata e Slava avesse dieci scuole medie:

1. Ginnasio classico dello Stato di 8 classi in Pisino;
2. Ginnasio tecnico comunale in Volosca;
3. Ginnasio classico dello Stato in Gorizia,
4. Ginnasio tecnico dello Stato in Trieste;
5. Scuola reale dello Stato in Idria;
6. Scuola magistrale (normale) maschile a Castua;
7. Scuola magistrale (normale) femminile privata con diritto di pubblicità in Pisino;
8. Scuola magistrale (normale) maschile in Gorizia;
9. Scuola magistrale (normale) femminile in Gorizia;
10. La scuola commerciale biennale maschile e femminile privata con diritto di pubblicità e sovvenzionata dallo Stato in Trieste.

Oltre a queste scuole i 300 scolari di nazionalità slava a Trieste, in assenza di ginnasi e scuole reali dedicati fino al 1917, frequentavano le scuole medie di lingua tedesca con materia di insegnamento obbligatorio dello sloveno per tutti gli studenti sloveni.

Dopo l'occupazione italiana si ridussero alla scuola reale d'Idria e a quella magistrale di Castua con l'aggiunta del nuovo ginnasio sloveno di Tolmino.

La società *Edinost* denunciava che le scuole erano state chiuse nei centri naturali della provincia lasciando aperta Idria[9] che era difficilmente raggiungibile e aprendo Tolmino ovvero una scuola in una piccola località devastata dalla guerra. Richiedeva al go-

[7] Ivi, f. Regime scolastico delle Valli Ladine. Relazione delle proposte del Commissariato Generale Civile di Trento in merito al regime scolastico delle valli ladine datata 15 giugno 1921.

[8] Q. Antonelli, *Storia della scuola trentina. Dall'umanesimo al fascismo*, pp. 396-397, Il Margine, Trento, 2013.

[9] Ivi, b. 148, f. Scuola reale di Idria. Relazione del preside dell'Istituto indirizzata all'On. Salata del 3 aprile 1922 in cui specifica la situazione della scuola di Idria scomoda e priva di alloggi tant'è che i docenti preferivano chiedere il trasferimento il prima possibile e le famiglie degli studenti solo in caso di estrema necessità li inviavano ad Idria preferendo altrimenti fare studiare i figli in Jugoslavia e per questo si proponeva di trasferire il Ginnasio – Liceo e l'Istituto Tecnico il prima possibile in un centro anche per motivi di economicità visto che il Ginnasio Liceo con la su I, II, III e V classe assommavano 28 studenti che in un centro sarebbero stati oltre i 400 a sua detta. Il preside sottolineava come nella costruzione dell'identità slava come fedele al governo italiano la situazione in essere fosse controproducente.

verno di riaprire tutte le scuole esistenti prima dell'occupazione italiana nei centri naturali della provincia: Trieste, Gorizia, Pisino e Volosca ed inoltre che venisse autorizzata la riapertura della scuola tecnica commerciale slovena di Trieste e anche avviata la fondazione di una scuola tecnica superiore a Gorizia[10].

Naturalmente se da parte slava venivano avanzate richieste in tal senso, invece da parte italiana vi era un opposizione violentissima come nel caso della voce di creazione di una scuola media croata nell'area Liburnica che generò sia una lettera del Commissario Civile di Volosca del 5 febbraio 1921 assolutamente contrario in quanto tale azione andava in senso opposto alla politica di italianizzazione, e sia del sindaco di Laurana che in una misssiva del 25 gennaio 1921 sosteneva in maniera durissima la necessità di una rapida italianizzazione dell'Istria, con conseguente eradicamento della lingua slava, con tratti di forte interventismo sognando l'annessione di Fiume[11].

Per quanto riguarda il ginnasio comunale di Abbadia il Commissario Civile di Volosca scrisse il 4 dicembre 1920 che era stato chiuso alla fine del 1919 e che non era possibile riaprirlo con i fondi comunali ma che, in ogni caso, ne contestava la riapertura bollandolo come elemento di snazionalizzazione in favore della popolazione slava con rinfocolamenti dell'irredentismo slavo[12].

Sulla creazione di un Liceo Croato in Istria il Commissariato Generale Civile per la Venezia Giulia ribadiva anche più avanti che non ve ne fosse bisogno, andando a proporre ore facoltative di croato nel ginnasio e nel liceo italiano in quanto la frequentazione della scuola italiana era un elemento di nazionalizzazione della popolazione slava[13].

Infatti l'azione governativa italiana fu rivolta all'Istituzione di scuole italiane come, ad esempio, la scuola tecnica di Volosca – Abbazia al fine di avere il controllo etnico anche di questo settore dell'istruzione[14].

Una forte scelta di italianità venne affrontata a Zara dove si chiuse il ginnasio croato[15] rivolgendo la città all'istruzione degli italiani al fine di attrarre anche la popolazione dei territori non annessi[16].

La scelta politica dell'Italianizzazione forzata era però maggiormente, almeno fino al '22, decisa in loco in quanto il governo centrale con un'ottica di nazionalizzazione anche delle minoranze di lingua tedesca, slovena e croata aveva predisposto i programmi di scuola al fine da avere degli istituti nelle tre lingue sopra indicate, oltre a quelle in italiano, anche di carattere superiore sia per i licei che per gli istituti tecnici[17].

---

[10] Ivi, f. scuole alloglotte. La lettera non è datata presumibilmente è stata scritta nell'estate del 1920 vista la richiesta di riattivazione delle scuole a partire dall'a. S. 1920-1921 e il giuramento del governo Giolitti avvenuto nel giugno 1920.

[11] Ivi, b. 148, f. Scuola media croata nella Liburnia.

[12] Ibidem.

[13] ACS, Presidenza del Consiglio, Uffici Istituiti presso la presidenza del consiglio dei ministri o successivamente passati alle sue dipendenze (1915-1945), Ufficio Centrale per le nuove province 1919-1922, b. 149, f. Scuole medie slave nella Venezia Giulia. Lettera al Ministero della Pubblica Istruzione del 9 febbraio 1921.

[14] Ivi, f. scuola tecnica a Volosca – Abbazia. Lettera del 17 agosto 1921 della Presidenza del Consiglio al Commissario Civile del luogo.

[15] Ivi, f. carta sciolta. Lettera del Ministro Corbino dell'8 Agosto 1921 all'on. Francesco Salata capo dell'Ufficio Centrale per le nuove province.

[16] Ivi, f. Scuole medie slave nella Venezia Giulia. Lettera al Ministero della Pubblica Istruzione del 9 febbraio 1921 da parte del Commissariato Generale Civile per la Venezia Giulia.

[17] ACS, Presidenza del Consiglio, Uffici Istituiti presso la presidenza del Consiglio dei ministri o successivamente passati alle sue dipendenze (1915-1945), Ufficio Centrale per le nuove province 1919-1922, b.157, f. Programmi scuole medie.

Nella storia italiana durante il periodo fascista vi fu un fortissimo tentativo di italianizzare le aree recentemente acquisite nei pressi del confine orientale e in Alto Adige e per fare questo uno dei perni fondamentali fu la politica scolastica.

Un caso molto interessante è quello che emerge con la proposta di istituzione di una scuola pratica di agricoltura a Tolmino in vece di un Liceo Ginnasio da sopprimere.

La scelta muoveva da una richiesta del Podestà di Tolmino al fine di procedere all'assimilazione della popolazione slovena in quanto già nel 1925 aveva provveduto a ottenere la soppressione del Regio Istituto Magistrale locale trasformandolo nel ginnasio, scelta che però se da un lato portò a non avere più maestri sloveni e avviare una più veloce assimilazione continuava invece a creare una classe intellettuale slava e per questo, per tramite del prefetto, richiedeva la soppressione del liceo, da cui i diplomati senza mezzi per proseguire l'università si abilitavano all'insegnamento vanificando quanto fatto con la soppressione dell'istituto magistrale. La soppressione del Liceo costituendo la scuola pratica di agricoltura nelle intenzioni del podestà, che vedeva la popolazione slava come inferiore, avrebbe sancito che, testualmente,

> Diamo quindi alla popolazione allogena scuole professionali di agricoltura e di arti e mestieri anziché scuole classiche. Così si diffonderà maggiormente l'istruzione tecnica professionale e l'economia agricola locale ne verrà con ciò grandemente avvantaggiata. Gli allogeni sono pastori e agricoltori e tali devono rimanere […][18].

La posizione del prefetto seppur con un taglio diverso rispetto a quella del sindaco si poneva comunque nella costituzione di una comunità nazionale italiana in cui non vi era spazio in realtà per comunità allogene,

> Vi possono essere disparità di vedute su questo tema, cioè sulla opportunità di formare una borghesia slava colta. Ma parmi evidente che, anche desiderandola, si debba cercare di formarla nelle condizioni spirituali a noi favorevoli, affinchè le defezioni siano poi meno frequenti. Ora, quale sede di scuola classica, Tolmino è la peggiore, perché difetta di qualsiasi atmosfera italiana […][19].

Contestualmente le medesime opinioni accompagnavano la relazione ad ogni livello del processo decisionale e politico, in quanto la scuola pratica avrebbe avviato i giovani delle valli all'industria agraria – e nelle intenzioni ministeriali anche della selvicoltura locale – e, trattandosi in maggioranza di slavi, al fine di impedire la nascita di una borghesia intellettuale slava che veniva ritenuta con tendenze ed aspirazioni contrarie all'interesse nazionale[20].

---

[18] ACS, Ministero di Pubblica Istruzione (d'ora in poi MPI), Dir. Generale Istruzione Tecnica, Div. III Insegnamento Agrario (1925-1940), b. 61, f. Tolmino. Trasformazione del R. Liceo Ginnasio in Scuola di agricoltura forestale. Lettera del Podestà di Tolmino del 25 maggio 1930 al prefetto di Gorizia.

[19] Ivi, lettera del Prefetto al Ministro dell'Interno del 26 dicembre 1929. Il prefetto in questione Sergio Dompieri ricoprirà prima il ruolo di Prefetto di Gorizia e poi quello di Commissario del Comune di Bolzano sul tema delle minoranze non mancò di esprimere apprezzamenti nei confronti di Adolf Hitler e dei suoi ragionamenti contenuti nel Mein Kampf rivendicando un'azione di repressione, in particolare degli slavi, non demandata all'azione delle singole persone ma orchestrata dall'apparato statale. ACS, Ministero dell'Interno, Gabinetto, Archivio generale, RSI Affari Generali, b.23, f. Dompieri Sergio. Lettera a Benito Mussolini su carta intestata prefettura di Trapani del 16 aprile 1937.

[20] ACS, MPI, Dir. Generale Istruzione Tecnica, Div. III Insegnamento Agrario (1925-1940), b. 61, f. Tolmino, Verbale dell'adunata del Consiglio di Stato del 16 Ottobre 1930 per il parere sul Regio Decreto che adottava la trasformazione del ginnasio in una scuola pratica e relazione non firmata e datata solo set-

La problematica nazionale veniva sollevata anche dal preside della Regia Scuola Agraria Media G. Pastori di Brescia prof. Angelo Varisco che con relazione al Ministero dell'8 aprile 1930 riportava l'opportunità di istituire una scuola agraria forestale con annessa latteria didattica e Caseificio in cui riportava anche il numero degli alunni delle tre classi dei corsi liceali in essere nel complesso una ventina ma delle quali, sottolineava che solo due o tre fossero di etnia italiana , astenendosi però da ulteriori commenti in quanto il ministro li aveva già ricevuti[21].

La politica linguistica e nazionale emerge anche nella richiesta di introdurre fra gli indirizzi la selvicoltura per l'importanza che l'industria forestale aveva nella zona del goriziano e perché era stata soppressa la scuola di Idria nella medesima provincia in quanto si insegnava in sloveno ed inoltre la nuova scuola, nelle intenzioni del ministro, avrebbe dovuto costituire titolo preferenziale di accesso ai ruoli della Milizia forestale andando quindi ad agevolare l'incorporazione e l'assimilazione nelle istituzioni fasciste[22].

La problematica delle scuole agrarie d'altronde si ripresentò a Postumia all'inverso, in quanto l'istituzione di una scuola forestale su spinta della prefettura di Trieste, ma con una forte associazione con un'azienda locale, dava adito a sospetti di spionaggio, essendo le lezioni di selvicoltura tenute peraltro in sloveno, e per questo si proponeva l'istituzione di una scuola statale al fine di eliminare questi problemi su proposta del Ministero dell'Agricoltura a cui, la situazione, era stata segnalata dal Dicastero della Guerra[23].

In conclusione, si può dire che l'istruzione tecnica nelle province neo-annesse fu un importante tema di nazionalizzazione di quelli che erano i nuovi abitanti del regno e venne utilizzata per definire una rigida gerarchizzazione sociale etnica: la classe dirigente doveva essere italofona e le minoranze andavano da un lato velocemente italianizzate e dall'altro mantenute, come si è visto, in un ruolo subalterno.

tembre 1930, probabilmente la relazione del relatore al Consiglio di Stato, che sottolineava come i giovani diplomati nel liceo andassero a studiare nei centri universitari del vicino stato.

[21] Ivi, lettera del Prof. Varisco su carta intestata della scuola datata 8 aprile 1930.

[22] Ivi, lettera della Direzione Generale per l'Istruzione Tecnica al Ministro dell'Agricoltura e delle foreste del 16 settembre 1930 e relazione al ministro dell'educazione Nazionale da parte della stessa direzione del 30 settembre 1930.

[23] Ivi, f. Postumia. Lettera del Comando Milizia Forestale al Ministro dell'Educazione Nazionale del 16 marzo 1933. La scuola forestale locale aveva aperto nel 1932. Il ministero dell'Educazione Nazionale con lettera al prefetto di Trieste del 6 aprile 1933 proponeva una soluzione simili a quella del Ministero dell'Agricoltura con l'aggiunta, però, dell'invito a fare frequentare la scuola da studenti non allogeni non residenti.

Gli Argonauti. Rivista di Studi storico-educativi e pedagogici

Educare attraverso l'arte: cura, creatività e sviluppo integrale nella pedagogia di Rudolf Steiner

Franca Pesare, Rita Pia Marinelli
Università degli Studi di Bari, "Aldo Moro", Ricercatrice indipendente

OPEN ACCESS

Double blind peer review

Copyright: © 2025 Franca Pesare, Rita Pia Marinelli. This is an open access, peer-reviewed article published by University of Messina and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Journal Homepage https://cab.unime.it/journals/index.php/argo/index

ISSN: 2785-0919

DOI: 10.13129/2785-0919/2025.2.43-51

Received: January 10, 2025

Accepted: March 28, 2025

Published: July 30, 2025

Corresponding Author: Franca Pesare. Mail: franca.pesare@uniba.it.

Citation: Franca Pesare, Rita Pia Marinelli (2025), Educare attraverso l'arte: cura, creatività e sviluppo integrale nella pedagogia di Rudolf Steiner. *Gli Argonauti. Rivista di Studi storico-educativi e Pedagogici* 2025(2): 43-51.



Educating through art: care, creativity, and holistic development in Rudolf Steiner's pedagogy

Riassunto | *Abstract*

Il contributo analizza il ruolo dell'arte nella concezione pedagogica di Rudolf Steiner, mettendo in luce il rapporto tra educazione, cura, spiritualità e sviluppo armonico dell'essere umano. A partire dai fondamenti dell'*Antroposofia* e dal dialogo con la filosofia estetica di Goethe, l'articolo evidenzia come Steiner attribuisca all'arte una funzione formativa, terapeutica e trasformativa. Pittura, colore, euritmia, teatro, musica, fiaba e attività manuali diventano strumenti privilegiati per favorire l'integrazione tra corpo, anima e spirito, nel rispetto dei tempi evolutivi individuali. La pedagogia Waldorf, fondata sulla centralità del bambino, sull'esperienza, sulla creatività e sulla libertà interiore, viene interpretata come un'arte dell'educazione capace di promuovere autonomia, consapevolezza emotiva e sviluppo integrale della persona. Particolare attenzione è dedicata al *teatro pedagogico e sociale*, inteso come spazio di espressione, cura e trasformazione del sé, in continuità con la visione steineriana dell'arte come mediazione tra mondo visibile e dimensione interiore.

This article examines the role of art in Rudolf Steiner's pedagogical thought, focusing on the relationship between education, care, spirituality and the harmonious development of the human being. Starting from the foundations of Anthroposophy and Steiner's dialogue with Goethe's aesthetic philosophy, the paper highlights the formative, therapeutic and transformative value attributed to art. Painting, colour, eurythmy, theatre, music, fairy tales and manual activities are presented as privileged tools for integrating body, soul and spirit while respecting each individual's developmental rhythm. Waldorf pedagogy, based on child-centred education, experience, creativity and inner freedom, is interpreted as an art of education aimed at fostering autonomy, emotional awareness and the integral development of the person. Particular attention is devoted to pedagogical and social theatre, understood as a space for expression, care and

self-transformation, in continuity with Steiner's view of art as a mediation between the visible world and the inner dimension.

Parole chiave | *Key words*

Rudolf Steiner, pedagogia Waldorf, arte, cura educativa, euritmia, teatro pedagogico, creatività.

Rudolf Steiner, Waldorf pedagogy, art, educational care, eurythmy, pedagogical theatre, creativity.

Educare attraverso l'arte: cura, creatività e sviluppo integrale nella pedagogia di Rudolf Steiner

Franca Pesare*, Rita Pia Marinelli**
Università degli Studi di Bari, "Aldo Moro"

Che l'*educazione* fosse un'*arte* e che l'*arte* potesse costituire una forma di cura in senso universale lo aveva intuito Rudolf Steiner, filosofo e pedagogista austriaco, già in tempi non sospetti. Nella sua prospettiva, l'educazione non può essere ridotta a trasmissione di saperi o a semplice addestramento cognitivo, ma va compresa come processo integrale di formazione dell'essere umano. Essa coinvolge la corporeità, la dimensione emotiva, la vita del pensiero e quella spirituale, nella consapevolezza che una sana evoluzione dell'Io non possa prescindere dall'armonizzazione di tutte le componenti della persona.

In questa concezione organica dello sviluppo, un ruolo centrale è affidato all'*arte*, a partire dalla centralità assegnata dal Nostro ai sentimenti, all'immaginazione e ad una pratica di vita sostenuta da ideali elevati volti ad orientare l'individuo verso il superamento del proprio ego e verso l'apertura a una dimensione più ampia di relazioni, responsabilità e amore universale.

Su tali premesse Steiner fonda, nel 1913, dopo il distacco dalla Società Teosofica, la dottrina dell'*Antroposofia*, termine mutuato dal filosofo Robert Zimmermann. L'Antroposofia diviene la pietra angolare delle scuole Waldorf e si configura come un percorso di conoscenza nel quale filosofia, scienza e spiritualità sono chiamate a dialogare. Steiner la concepisce come una vera e propria via conoscitiva, capace di accogliere armonicamente principi etici, istanze di solidarietà cristiana e riferimenti alle religioni.

In tale orizzonte, la religione è interpretata come espressione di un sentimento di gratitudine verso l'universo. Essa, unita a una conoscenza di ordine superiore, definita da Steiner "Scienza dello Spirito", può condurre l'essere umano verso il compimento di una moralità e di una consapevolezza più elevate.

La prima scuola steineriana nasce nel 1919, in seno al più ampio clima dell'attivismo pedagogico, del quale John Dewey è uno dei principali esponenti.

* Franca Pesare è Professore associato di Storia della pedagogia all'Università degli Studi di Bari, Aldo Moro. Mail: franca.pesare@uniba.it.
** Rita Pia Marinelli è pedagogista, attrice e sceneggiatrice. Educatrice teatrale per bambini presso scuole dell'infanzia e con minori in situazioni di svantaggio sociale. Esperta certificata in Artiterapie. Creatrice del metodo "Arteduzione" su cui, nel 2024, pubblica un saggio.

ISSN 2785-0919 | DOI: 10.13129/2785-0919/2025.2.43-51

I pilastri dell'attivismo, come la centralità del bambino, la libertà nell'apprendimento, l'antiautoritarismo, la creatività e l'esperienza concreta del "fare per essere"[1], trovano una significativa consonanza con la pedagogia steineriana. Quest'ultima, infatti, si mostra profondamente rispettosa della temporalità naturale dell'individuo, estranea a rigidità e forzature e finalizzata a promuovere la personale scansione ritmica dello sviluppo, l'emersione della personalità e la valorizzazione delle capacità individuali, in vista di un'autonomia armonicamente costruita.

Il progetto educativo steineriano, fondato sulle tappe evolutive degli allievi, assume come punto di partenza il principio della loro diversità; tiene conto non solo le esigenze, ma anche gli interessi ed i talenti, al fine di elaborare percorsi mirati e attività capaci di favorire la scoperta consapevole della propria sfera emotiva, cognitiva e relazionale.

Va detto che non è possibile racchiudere l'opera di Steiner entro ambiti disciplinari rigidamente delimitati. I suoi contributi, infatti, attraversano numerosi campi del sapere; vanno dalla pedagogia alla filosofia, contemplando la medicina, l'arte, l'architettura, il teatro, la spiritualità e l'agricoltura. Ci troviamo di fronte, quindi, ad una figura poliedrica e complessa.

Nell'elaborazione teorica dell'*Antroposofia*, Steiner propone una nuova concezione estetica, muovendo dal pensiero di Goethe e ravvisando nelle sue teorie un messaggio quasi cosmico[2], imperniato su un'estetica capace di connettere natura, spirito e conoscenza.

Sulla filosofia goethiana, Steiner edifica un nuovo modo di concepire l'arte.

A Goethe dedica idealmente anche il *Goetheanum*, centro di studi e ricerche di impostazione antroposofica, dedicato alla scienza, all'arte e alla spiritualità, eretto a Dornach, in Svizzera. Steiner, che si era occupato personalmente dell'archiviazione delle opere goethiane, è profondamente affascinato dalla capacità di Goethe di fondere arte, filosofia e scienza. In particolare, riconosce nel pensatore tedesco l'abilità di ricercare nei fenomeni naturali le tracce di un invisibile percepibile attraverso i sensi.

Da qui l'adesione di Steiner a una concezione dell'arte come opera dello spirito, capace di oltrepassare la natura stessa pur traendo origine da essa.

Nel volume *Arte e conoscenza dell'arte. Fondamenti di una nuova estetica*[3], Steiner raccoglie una serie di riflessioni sviluppate tra il 1890 e il 1921, offrendo un'articolata esposizione sul tema dell'arte. Quest'ultima viene osservata da molteplici prospettive, a partire dal principio estetico goethiano secondo cui l'arte assume il ruolo di medium tra il mondo sensibile e il mondo delle idee. Il principio della bellezza si traduce così nella possibilità di ristabilire armonia tra immagini e idee[4].

Su questa traccia Steiner elabora una tripartizione dell'essere e del reale; il *mondo fisico*, legato al corpo; il *mondo animico*, relativo ai sentimenti, alle emozioni e ai pensieri; il *mondo spirituale*, connesso alle idee. A ciascuno di questi mondi corrispondono vie di accesso differenti. La scienza è intesa quale la via privilegiata al mondo fisico; l'estetica come apertura al mondo animico; la filosofia e la vita delle idee come accesso al mondo spirituale. In questa prospettiva, l'arte diviene una forma di mediazione tra i piani dell'esistenza e una possibilità di armonizzazione dell'essere umano.

Da più prospettive, insomma, emerge il valore umano dell'arte.

---

[1] Dewey J., *L'arte come esperienza*, ed. Aesthetica, Sesto San Giovanni, 2020.

[2] R. Steiner, *Arte e conoscenza dell'arte. Fondamenti di una nuova estetica*, Editrice Antroposofica, Milano 2014, p. 23.

[3] Ibid., pp. 19-25.

[4] R. Steiner, *Arte e conoscenza dell'arte*…, cit., p. 90.

L'artista è colui che coglie l'interiorità di un'immagine a partire dall'esteriorità e, attraverso la fantasia, restituisce al mondo una forma nuova, personale e trasfigurata. L'uomo, secondo Steiner, non si accontenta di assistere allo spettacolo del mondo ma desidera intervenire su di esso, aggiungendo alla realtà esterna qualcosa della propria interiorità. Per farlo utilizza il mezzo più congeniale alla propria opera e alle proprie capacità; la parola per la scrittura, la poesia e la drammaturgia; il colore per la pittura[5]; scalpelli e sgorbie per la scultura; suoni e ritmo per la musica e il movimento.

Le riflessioni steineriane sull'estetica procedono senza soluzione di continuità. Steiner osserva che l'estetica, come filosofia dell'arte, nasce molto più tardi rispetto alla nascita del genere umano. Secondo la sua prospettiva, per lungo tempo non si sarebbe compresa la reale necessità dell'arte o la sua funzione specifica.

In tale quadro egli attribuisce particolare rilievo alla civiltà greca, nella quale il bisogno di bellezza era già rintracciabile nel mondo circostante e nella natura stessa.

Per il greco della civiltà classica l'arte appariva come estensione della natura poiché nella natura erano racchiusi il principio e il compimento di ogni cosa[6].

Con l'evoluzione storica, tuttavia, l'essere umano non si accontenta più della realtà immediatamente data e individua nell'arte il mezzo per oltrepassarla.

Agli artisti, allora, tocca un compito decisivo; spetta a loro immettere nelle opere una dimensione spirituale e quasi divina che la natura, da sola, non manifesta pienamente.

Da quanto fin qui detto, ne deriva una visione dell'arte eminentemente religiosa e, al contempo, profondamente legata al progresso dell'umanità.

In *Arte e conoscenza dell'arte*, in particolare nel capitolo dedicato alla natura delle arti, Steiner costruisce un'immagine suggestiva del dialogo tra arte e scienza.

Queste vengono rappresentate come figure spirituali, attorniate da presenze mistiche, in una scena che richiama il monte Parnaso e lo spettacolo delle Muse. La disputa tra arte e scienza si risolve nell'affidamento all'arte del compito di ravvivare la scienza stessa. Le figure spirituali evocate da Steiner interagiscono come in una danza e rimandano a diverse forme artistiche; la mimica, la scultura, la pittura, la musica, la poesia, l'architettura e la danza.

Steiner, così, lega arte e scienza in una relazione intima; così come lega scienza e spirito. A sorreggere l'intero impianto teorico è il concetto di anima, intesa come contenitore degli ideali, dei desideri, delle aspirazioni e delle passioni dell'individuo.

Da tale nucleo scaturisce la possibilità di una Scienza dello Spirito, fondata sull'idea che alla base della realtà percepibile vi sia un mondo soprasensibile.

L'impianto teorico steineriano, che si tratti di filosofia, scienza, pedagogia o arte, poggia su questo assunto; il mondo visibile rimanda a un ordine invisibile.

In ambito pedagogico e artistico, l'*Antroposofia* ha prodotto impulsi significativi.

Sul piano educativo, ha contribuito a definire uno stile pedagogico fondato sulla libertà dello spirito, sul rispetto dei tempi naturali di maturazione e sullo sviluppo armonico dell'asse mente-corpo-spirito.

Sul piano artistico, le riflessioni steineriane hanno influenzato numerosi artisti e intellettuali, tra cui Kandinskij, Kafka, Klee e Mondrian, attratti in forme diverse dalla personalità e dalle teorie del pensatore austriaco.

Tra le espressioni più originali della concezione artistica steineriana vi è l'*euritmia*, arte del movimento che mira a unificare il ritmo naturale dell'essere umano con quello del cosmo. Attraverso il movimento, l'individuo sperimenta la propria relazione con il mondo

[5] R. Steiner, *Arte e conoscenza dell'arte*…, cit., p. 93.

[6] Ibid., p. 63.

circostante e diviene progressivamente più consapevole di sé e della propria interiorità. L'*euritmia* nasce sotto il segno di particolari figure archetipiche legate alla ritmica e mutuate anche dalla poesia greca e latina.

Steiner distingue principalmente due forme di *euritmia*: quella legata alla parola e quella legata alla musica.

Nel primo caso parla di "linguaggio visibile", intendendo l'esternazione di un invisibile movimento interiore che trova il proprio compimento nella parola.

Nel secondo caso parla di "canto visibile", poiché il movimento corporeo viene regolato dalle leggi della musica.

Per Steiner ogni suono possiede un proprio movimento, come traduzione di leggi spirituali che lo determinano. Il *corpo* diviene così uno *strumento* capace di far risuonare melodie interiori e cosmiche.

Per questa ragione l'*euritmia* non può essere semplicemente assimilata alla danza dato che supera l'aspetto fisico-espressivo del singolo danzatore per trasformarsi in una forma d'arte nella quale il corpo risuona in rapporto all'universo.

Le medesime teorie soprasensibili coinvolgono anche la *pittura* e conducono Steiner a elaborare riflessioni sull'essenza dei colori, ancora una volta in dialogo con Goethe.

Euritmia, *pittura*, *colore*, *recitazione* e *arte* assumono, nel pensiero di Steiner, un valore pedagogico, educativo, terapeutico e curativo, tanto per il singolo quanto per la realtà sociale.

L'*arte* ha il compito di ricomporre un'antica frattura tra interiorità individuale e spiritualità cosmica. Tale frattura, secondo Steiner, può condurre alla disarmonia, al disagio e alla malattia. L'obiettivo dell'arte diviene, di conseguenza, quello di ristabilire equilibrio tra il sè e le forze che regolano la natura e l'universo.

Anche l'*euritmia* concorre a questo processo nella misura in cui diventa uno dei mezzi pedagogici elaborati da Steiner per armonizzare il temperamento e ristabilire l'equilibrio psicofisico attraverso un lento processo regolativo.

Nel suo dispiegarsi, l'*euritmia* sembra possedere anche la capacità di unificare *le arti dello spazio*, ossia l'architettura, la scultura e la pittura, con quelle del *tempo*, come la poesia, la scrittura e la musica[7].

Il *Goetheanum* stesso, mirabile opera architettonica che sintetizza la dottrina antroposofica, mostra ancora oggi di essere stato concepito su fondamenti euritmici. Vetrate colorate, forme armoniche e smussate, opere d'arte e spazi destinati a performance artistiche, testimoniano la volontà di costruire un ambiente nel quale arte, spiritualità e conoscenza trovano il luogo ideale per integrarsi. All'interno dell'edificio assumono particolare rilievo le cosiddette *stanze del colore* concepite da Steiner, già nel 1913, come *ambienti terapeutici*. Stanze che anticipano, in modo innovativo per il loro tempo, alcuni principi della *cromoterapia*, prevedendo la cura attraverso l'esperienza del colore.

Secondo Steiner, i *colori* nei quali è possibile cogliere una dimensione animica sono sette. Quattro sono definiti "colori immagine"; il *bianco*, immagine dello spirito; il *nero*, immagine della morte; il *verde*, immagine della vita; il color *fior di pesco*, immagine dell'anima. Gli altri colori, invece, sono definiti "colori splendore", poiché rispecchiano la natura attiva del colore; l'*azzurro*, "splendore" dell'animico; il *giallo*, "splendore" dello spirito; il *rosso*, "splendore" della vitalità.

Per Steiner i colori vibrano di vita propria.

L'incontro tra essere umano e colore coinvolge il richiamo visivo, l'ascolto emotivo e la volontà, traducendosi in una forma di agire educativo e di cura.

---

[7] R. Steiner, *Arte e conoscenza dell'arte*…, cit., pp. 100-112.

Nell'approccio steineriano, dunque, è fondamentale che i bambini sperimentino i colori fin dai primi anni, come canale privilegiato di connessione con le emozioni.

Il *rosso* può infondere forza, il *verde* tranquillità, il *celeste* serenità e così via.

La dimensione dell'arte in Steiner è concreta e astratta al tempo stesso.

Essa si muove tra conscio e inconscio, oggettività e soggettività, sogno e fantasia. Attraverso i colori e le forme artistiche, getta ponti tra mondi interiori ed esteriori, traducendo il materiale in spirituale.

I principi pedagogici steineriani continuano ancora oggi a trovare applicazione nelle scuole Waldorf, nate per volontà di Emil Molt, allora dirigente della fabbrica di sigarette Waldorf-Astoria di Stoccarda, con l'intento di realizzare una scuola destinata ai figli dei dipendenti.

La pedagogia steineriana è caratterizzata dalla necessità di promuovere un'educazione alla creatività, attraverso il paziente lavoro degli educatori, non solo come supporto all'apprendimento, ma come fondamento della vita stessa.

Steiner non trascura nessuna attività creativa; pittura attraverso la velatura, disegno, manipolazione di materiali come cera e creta, attività manuali, musica, canto, teatro, movimento e artigianato. Tutto avviene in un'immersione armoniosa nella natura, spesso oggetto delle stesse riproduzioni artistiche. L'obiettivo è portare a uno sviluppo integrato pensiero, sentimento e volontà, coinvolgendo tutte le facoltà dell'essere secondo uno stile pedagogico che si traduce in una vera e propria arte dell'educazione.

Grande cura viene posta anche all'*ambiente* e ai *materiali* i quali devono essere a misura di bambino e favorire la sperimentazione delle capacità immaginative senza ostacoli, imposizioni o forzature. In questa prospettiva, l'ambiente educativo non è un semplice contenitore, ma *parte attiva* del processo formativo.

Sulla scia di una riflessione affine, anche Erich Fromm ha rimarcato l'importanza di un approccio educativo basato sulla sperimentazione creativa. Creatività e vitalità appaiono come due aspetti della medesima disposizione umana; il modo attraverso cui l'essere umano presenta se stesso al mondo.

In *Personalità, libertà, amore*[8], Fromm interpreta la creatività come momento di sperimentazione dell'Io, attraverso il quale l'individuo realizza le proprie idee mediante atti concreti, superando ostacoli pratici e interiori. Il processo creativo non differisce dalla vita stessa; implica ricerca di autenticità, fatica, dedizione, rischio, fallimento e trasformazione.

Nello statuto epistemologico delle scuole steineriane si ritrova l'impronta viva di una pedagogia evolutiva. Tutto ruota attorno alla volontà di accompagnare il bambino verso la sua forma adulta futura, nel rispetto delle sue inclinazioni e aspirazioni.

L'adulto, sia esso genitore o insegnante, non impone dall'esterno un progetto prestabilito ma crea le condizioni affinché il progetto dell'"adulto di domani" possa gradualmente manifestarsi.

L'arte, in tutte le sue sfaccettature, costituisce uno degli aspetti più caratterizzanti delle scuole Waldorf. Per Steiner le materie artistiche e artigianali non devono dipendere da quelle cognitive o intellettuali, né essere considerate secondarie.

Esse possiedono una dignità formativa autonoma e contribuiscono in modo essenziale allo sviluppo della persona.

Come nelle altre esperienze riconducibili alle Scuole Nuove e all'attivismo pedagogico, le pratiche all'aria aperta, la cura dell'ambiente e il gioco assumono una funzione essenziale.

Tra le attività svolte all'aperto, particolare rilievo viene dato al *giardinaggio*.

---

[8] E. Fromm, *Personalità, libertà, amore,* Newton Compton, Roma, 2004.

Steiner, da questo punto di vista, dedica attenzione anche all'attività agricola e botanica, permeandole di concetti antroposofici che troveranno applicazione nell'agricoltura biodinamica.

Pittura, disegno, cucito, scultura, lavorazione dei metalli e del legno, musica, canto e artigianato assumono un ruolo centrale rispetto allo studio puramente nozionistico.

La *stimolazione per immagini* costituisce un altro aspetto fondamentale dell'insegnamento steineriano, attraverso libri di fiabe, racconti illustrati, narrazioni e metafore utilizzate dagli insegnanti nella comunicazione quotidiana.

Secondo l'approccio steineriano, la *fiaba*, soprattutto se di origine popolare e appartenente anche a culture diverse, è un'officina creativa per il bambino e un patrimonio da preservare perché allena l'immaginazione e consente, attraverso la catarsi, di elaborare emozioni, paure e desideri mediante le avventure vissute dai protagonisti. La fiaba, come altre pratiche creative, assume, di conseguenza, un valore insieme apprenditivo e curativo.

Gli insegnanti Waldorf, più vicini alla figura dell'educatore che a quella del semplice trasmettitore di contenuti, adattano le materie alle singole individualità degli allievi, rispettandone i tempi necessari alla comprensione degli argomenti.

L'apprendimento si configura come processo vivo, ritmico e personalizzato.

Tra le arti, un ruolo particolarmente significativo è occupato dal *teatro*.

Il *teatro* rappresenta, per Steiner, uno dei mezzi privilegiati per tradurre la sua visione dell'essere umano e del mondo spirituale; è espressione visibile di ciò che si muove nell'anima umana.

L'*attore* non è soltanto interprete, ma mediatore tra mondo visibile e mondo spirituale, capace di far emergere verità nascoste attraverso la rappresentazione.

L'*attività teatrale*, spesso affiancata dall'*euritmia*, costituisce per Steiner un mezzo potente per coltivare immaginazione, empatia e consapevolezza. Ogni arte possiede un valore educativo e pedagogico, ma nel teatro sembra realizzarsi in modo particolarmente intenso il culmine della relazione educativa. Non a caso, negli ultimi decenni, l'arte teatrale ha trovato spazio in numerosi contesti formativi, sociali e riabilitativi attraverso la pedagogia teatrale.

La *pedagogia teatrale* si adatta ai contesti, ai destinatari e agli ambienti[9].

Grazie alla sua duttilità, la pedagogia, in questa accezione, accompagna armonicamente i processi di cambiamento.

Pedagogia e teatro condividono il medesimo fine; la *persona* e lo sviluppo delle sue potenzialità e capacità. Il teatro arricchisce il linguaggio comunicativo, non solo verbale, ma anche gestuale, mimico, espressivo ed emozionale. Inoltre, coinvolge una molteplicità di conoscenze linguistiche, letterarie, storico-geografiche, artistiche, musicali e persino scientifiche, attraverso il lavoro sulla respirazione, sulla voce e sull'apparato fonatorio.

Grazie al suo potere catartico, il teatro presenta anche tratti affini ad alcune dinamiche della cura psichica. L'esperienza professionale maturata in ambito teatrale mostra come il lavoro scenico possa favorire trasformazioni, evoluzioni e percorsi di crescita in persone di età e condizioni diverse.

In particolare, il teatro sociale, pedagogico ed educativo si configura come teatro di frontiera, perché si colloca al confine tra le criticità del singolo e la società.

Attraverso tecniche, metodi e linguaggi propri dell'esperienza teatrale, questo tipo di teatro entra nel vissuto delle persone e nelle storie della comunità. Si fa ponte tra le necessità dell'Io, che cerca voce e riconoscimento, e una platea di spettatori spesso ignara

[9] R. P. Marinelli, *Arteduzione. Dalla ricerca storica alla progettazione*, Independently published, 2024, p. 140.

dei bisogni dei singoli e dei gruppi. In contesti periferici, centri diurni, strutture psichiatriche, percorsi legati ai disturbi del comportamento alimentare, esperienze con minori e persone fragili, il teatro può diventare cassa di risonanza per anime forti ma voci deboli.

In questa prospettiva, il teatro richiama anche la "teoria della ghianda" di James Hillman, secondo cui ciascuno porta in sé il seme della propria essenza.

Come nella *ghianda* è già presente la *quercia*, così in ogni persona abita una forma unica che attende di potersi manifestare[10].

Il teatro, soprattutto nella sua forma sociale ed educativa, offre uno spazio in cui questa unicità può emergere, prendere parola e trasformarsi in presenza.

Il teatro sociale, nella sua valenza educativa, preventiva, riabilitativa e terapeutica, può essere considerato un'arte globale.

Non pretende superiorità rispetto alle altre arti, ma le accoglie e le tiene insieme; drammaturgia, canto, danza, scenografia, arti plastiche, musica e movimento.

La recitazione diviene una delle molteplici espressioni dell'arte teatrale, voce dell'emozione e dei personaggi, vivi perché vive sono le persone che li incarnano.

In conclusione, Steiner ha attribuito all'arte un valore assoluto, capace di migliorare non soltanto la conoscenza e l'apprendimento, ma la qualità della vita nel suo complesso. Su queste basi è possibile intendere l'educazione come un processo artistico e curativo, nel quale non esistono confini rigidi tra le diverse espressioni creative.

Il teatro, in particolare, come sottolineato, può farsi contenitore di arti, emozioni e persone, così come l'anima, secondo Steiner, è contenitore degli ideali, dei desideri, delle aspirazioni e delle passioni dell'individuo.

L'educazione, quando assume la forma dell'arte, allora, diventa *cura*.

Non cura intesa in senso meramente terapeutico o riparativo, ma cura come attenzione, presenza, accompagnamento e fiducia nello sviluppo dell'altro.

In questa prospettiva, il pensiero di Steiner conserva una significativa attualità; ci invita a considerare ogni pratica educativa come gesto creativo capace di dare forma non solo al sapere, ma alla vita stessa.

Bibliografia

Dewey J., *L'arte come esperienza*, Sesto San Giovanni, Aesthetica, 2020.

Fromm E., *Personalità, libertà, amore*, Roma, Newton Compton, 2004.

Hillman J., *Il Codice dell'anima. Carattere, vocazione, destino*, Milano, ed. Adelphi, 2009.

Marinelli R. P., *Arteduzione. Dalla ricerca storica alla progettazione*, Independently published, 2024.

Steiner R., *Arte e conoscenza dell'arte. Fondamenti di una nuova estetica*, Milano, Editrice Antroposofica, 2014.

[10] J. Hillman, *Il Codice dell'anima. Carattere, vocazione, destino*, ed. Adelphi, Milano, 2009.

ISSN 2785-0919 | DOI: 10.13129/2785-0919/2025.2.43-51

Gli Argonauti. Rivista di Studi storico-educativi e pedagogici

Alfabetismo, migrazioni e professioni a Venezia nella prima metà dell'Ottocento

Maurizio Piseri
Università degli Studi della Valle D'Aosta

OPEN ACCESS

Double blind peer review

Copyright: © 2025 Maurizio Piseri.
This is an open access, peer-reviewed article published by University of Messina and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Journal Homepage https://cab.unime.it/journals/index.php/argo/index

ISSN: 2785-0919

DOI: 10.13129/2785-0919/2025.2.53-66

Received: January 17, 2025

Accepted: March 22, 2025

Published: July 30, 2025

Corresponding Author: Maurizio Piseri,
mail: m.piseri@univda.it

Citation: Maurizio Piseri (2025), Alfabetismo, migrazioni e professioni a Venezia nella prima metà dell'Ottocento. *Gli Argonauti. Rivista di Studi storico-educativi e Pedagogici* 2025(2): 53-66.

Literacy, migrations and professions in Venice in the first half of the 19th Century

Riassunto | *Abstract*

Il lavoro si prefigge di offrire i primi risultati di una ampia e articolata ricerca dedicata alla diffusione dell'alfabetismo a Venezia nella prima metà dell'Ottocento. La ricerca è stata condotta sullo spoglio degli atti matrimoniali celebrati tra il 1815 e il 1820 e tra il 1850 e il 1855. La prima coorte di sposi presenta un buon livello di alfabetismo maschile: oltre i 3/5 degli sposi firma il proprio atto di matrimonio nonostante la scarsa offerta di istruzione elementare pubblica prima del 1821. Una evidente difficoltà presenta l'alfabetismo femminile che interessa solo la terza parte delle spose. La coorte 1850-1855 manifesta incrementi modesti dell'alfabetismo tanto maschile che femminile: circa i 3/4 degli sposi e poco meno della metà delle spose sottoscrive il proprio nome. In seguito, il saggio analizza i comportamenti dell'alfabetismo sotto lo spettro della mobilità della popolazione, dei comportamenti matrimoniali e della struttura socioprofessionale. I dati offerti da entrambe le coorti mostrano come i matrimoni tra soggetti appartenenti a parrocchie diverse e a gruppi professionali diversi favoriscono livelli più alti di alfabetismo. La distribuzione della capacità di sottoscriversi tra gruppi socioprofessionali mostra come il modesto progresso dell'alfabetismo tra le due coorti esaminate sia dovuto alla permanenza di barriere sociali che ostacolano l'accesso all'alfabeto delle categorie più deboli. Per le donne, la debolezza economica si combina con la permanenza di pregiudizi sull'istruzione femminile. Nonostante Venezia abbia una buona rete di scuole pubbliche alla metà dell'Ottocento, le barriere sociali e culturali costringono nell'analfabetismo la quarta parte più povera degli sposi e oltre la metà delle spose.

The essay is a first exposition of a broader and more detailed research focused on the literacy in Venice during the first half of the 19th Century. The research is based on the elaboration of the data contained in the marriage certificates celebrated

between 1815 and 1820 and between 1850 and 1855. The first cohort of spouses has a good level of male literacy: more than 3/5 of the spouses sign their marriage certificate despite the feeble offer of public elementary schools before 1821. By contrast, female literacy has a really low rate, such as only a third of the women is able to sign a marriage act. The cohort 1850-1855 shows modest increases in both male and female literacy: about 3/4 of the spouses and just under half of the brides sign their own name. Subsequently, the essay analyses the trends of literacy indices under the spectrum of the population mobility, the marriage models and the socio-professional structure. Data from both cohorts show that marriages between individuals from different parishes and different professional groups promote higher levels of literacy. The distribution of the literacy among socio-professional groups shows that the fleeble progress in literacy between the two cohorts is due to the persistence of social barriers that hinder the access to the alphabet to the lower socioeconomical groups. Regarding the brides, economic weakness is combined with the persistence of prejudices about women's education. Although Venice had a good network of public schools in the mid-nineteenth century, social and cultural barriers forced the poorest quarter of spouses and more than half of brides into illiteracy.

Parole chiave | *Key words*
Venezia, Alfabetismo, 1815-1850
Venice, Literacy, 1815-1850

Alfabetismo, migrazioni e professioni a Venezia nella prima metà dell'Ottocento

Maurizio Piseri*
Università degli Studi della Valle d'Aosta

Il contributo ha lo scopo di presentare alcuni esiti statistici di una ricerca di ben più ampio respiro volta ad analizzare le dinamiche dell'alfabetismo nella città di Venezia nella prima metà dell'Ottocento. I dati illustrati offrono una prima panoramica dei comportamenti della competenza alfabetica sotto l'influenza di fattori demografici, migratori e professionali. Al fine di non abusare dello spazio concesso dalla rivista, fornirò delle analisi sintetiche dei dati esposti al fine di non penalizzare gli apparati statistici, che rappresentano la parte più consistente del lavoro e offrono, nell'immediato, materiali utili per gli studiosi della Venezia del primo Ottocento. Naturalmente rimando alla futura monografia analisi dettagliate e un più ampio e ricco repertorio statistico, qui limitato ad alcuni aspetti essenziali.

Prima di passare ai quadri statistici, è opportuno gettare un rapido sguardo all'offerta di istruzione e alle dinamiche economiche di Venezia tra la fine del Settecento[1] e la prima metà dell'Ottocento. La Repubblica di Venezia non elaborò mai un piano organico di legislazione scolastica e preferì affidare alle autorità urbane e locali l'organizzazione delle scuole. Antiche istituzioni educative veneziane, volute dal patriarca Antonio Contarini e istituite con decreto senatorio nel 1551, erano le scuole dei sestieri. Ubicate in ogni sestiere, ciascuna scuola era tenuta da due maestri pubblici, in seguito ridotti a uno, che istruivano gratuitamente dal leggere, scrivere e far di conto all'umanità. Le scuole furono riorganizzate nel 1774, allorché la soppressione dei gesuiti costrinse a riformare le istituzioni educative della Dominante. Il nuovo piano di istruzione fu opera di Gasparo Gozzi che ridusse le scuole dei sestieri al solo leggere scrivere e far di conto, mentre il numero dei maestri fu portato prima a 14 e, successivamente a 19. Sul finire del XVIII secolo le scuole erano frequentate da circa 700 studenti[2]. Questo impianto di scuole pubbliche si conservò anche dopo la caduta della Serenissima, tuttavia, tra il 1807 e il 1810, la municipalità napoleonica ridusse a 6 il numero dei maestri pubblici[3]. A prescindere dalle dinami-

* Maurizio Piseri è Professore ordinario di Storia della pedagogia all'Università degli Studi della Valle d'Aosta. Mail: m.piseri@univda.it

[1] È opportuno considerare le condizioni socioeconomiche e socioculturali esistenti al momento in cui gli sposi acquisiscono la competenza alfabetica, ossia tra i 6 e i 12 anni.

[2] G. Gullino, *La politica scolastica veneziana nell'età delle riforme*, Venezia, Deputazione di Storia patria per le Venezie, 1973.

[3] M. Piseri, *La scuola primaria nel Regno Italico. 1796-1814*, Milano, Franco Angeli, 2017, pp. 310 e sgg.

ISSN 2785-0919 | DOI: 10.13129/2785-0919/2025.2.53-66

che dell'offerta di istruzione pubblica, l'accesso all'alfabeto era garantito da una fitta rete di maestri privati in gran parte di condizione ecclesiastica. La costituzione del Regno Lombardo Veneto porta importanti novità nelle scuole veneziane, in seguito all'attivazione del *Regolamento per le Scuole Elementari nel Regno Lombardo-Veneto*, emanato nel 1818 e attivato nel 1821[4].

Il nuovo impianto scolastico permise a Venezia, e all'intero Veneto, un diffuso accesso all'istruzione pubblica tanto maschile che femminile. Alla metà dell'Ottocento a Venezia erano attive 383 scuole elementari tra pubbliche e private, frequentate da 11.618 studenti tra maschi e femmine[5].

Se passiamo alle dinamiche economiche della Venezia della prima metà dell'Ottocento, l'unico studio ampio e sistematico è quello di Adolfo Bernardello[6], volto a riconsiderare l'immagine di una città in crisi con la fine della Repubblica e a mettere in luce le iniziative imprenditoriali e infrastrutturali (l'apertura della ferrovia Milano – Venezia su tutte) capaci di dare nuovi impulsi all'economia urbana. È da considerare, tuttavia, che la presenza di nuove manifatture è frutto di una strategia di riconversione economica resa necessaria dalla crisi che priva Venezia del suo ruolo di potenza mercantile a seguito della crescente importanza assunta dal porto di Trieste nei flussi commerciali tra Adriatico ed Europa Centrale.

1. Le dinamiche dell'alfabetismo

Passiamo in rassegna alcune dinamiche dell'alfabetismo a Venezia. I dati sono ricavati attraverso lo spoglio e l'elaborazione delle informazioni anagrafiche e delle firme conservate negli atti matrimoniali dei registri di stato civile del Regno Lombardo Veneto, decorrenti dal 1815[7].

Gli anni campionati sono il 1815-1820 e il 1850-1855. Come anticipato, al fine di valorizzare i materiali informativi delle tabelle, in questa sede mi limiterò a illustrare le variabili rapportate agli indici di alfabetismo e a fornire sintetiche analisi. La tab. 1 calcola l'alfabetismo degli sposi e delle spose (1815-1820) con indici disaggregati per decadi di nascita.

---

[4] X. Toscani, *La politica scolastica nel Regno Lombardo-Veneto (scuole elementari)*, in L. Pazzaglia (a cura di), *Chiesa e prospettive educative in Italia tra Restaurazione e Unificazione*, Brescia, La Scuola, 1994, pp. 317-353.

[5] C. Salmini, *La scuola elementare tra Stato e comune. Dalle riforme settecentesche al primo Novecento*, in N.M. Filippini, T. Plebani, *La scoperta dell'infanzia. Cura, educazione e rappresentazione. Venezia 1750-1930*, Venezia, Marisilio, 1999, pp. 113-125; Eadem, *L'istruzione pubblica tra Ottocento e primo Novecento: le scuole elementari*, in *Storia di Venezia*, Roma, Treccani, 2002 <https://www.treccani.it/enciclopedia/l-istruzione-pubblica-tra-primo-ottocento-e-primo-novecento-le-scuole-elementari_(altro)/>.

[6] A. Bernardello, *Venezia nel Regno Lombardo-Veneto. Un caso atipico (1815-1866)*, Milano, Franco Angeli, 2015. A questo volume si rimanda per ulteriore bibliografia.

[7] I registri matrimoniali sono conservati presso l'Archivio Storico del Patriarcato di Venezia fatti salvi alcuni materiali conservati presso gli archivi delle parrocchie di appartenenza. È bene ricordare che i registri, per quanto di natura civile, erano tenuti dai parroci e conservati in due copie, una conservata nelle parrocchie e una, periodicamente vidimata dagli ufficiali di stato civile, conservata presso gli archivi diocesani.

Tab. n. 1. Alfabetismo maschile e femminile per decadi di età (1815-1820)

Parrocchie	Nati																	
	fino al 1769			dal 1770 al 1779			dal 1780 al 1789			dal 1790 al 1799			dal 1800 in avanti			Totale		
	Sposi	firme	%	Sposi	firme	%	Sposi	firme	%	Sposi	firme	%	Sposi	firme	%	Sposi	firme	%
Sestiere di San Marco	*75*	*66*	*88,0*	*97*	*82*	*84,5*	*170*	*141*	*82,9*	*238*	*206*	*86,6*	*18*	*16*	*88,9*	*599*	*512*	*85,5*
Sestiere di Castello	*90*	*53*	*58,9*	*162*	*97*	*59,9*	*314*	*184*	*58,6*	*511*	*277*	*54,2*	*34*	*23*	*67,6*	*1115*	*638*	*57,2*
Sestiere di Cannaregio	*57*	*35*	*61,4*	*84*	*56*	*66,7*	*205*	*146*	*71,2*	*327*	*217*	*66,4*	*54*	*35*	*64,8*	*727*	*489*	*67,3*
Sestiere di Santa Croce	*24*	*14*	*58,3*	*42*	*24*	*57,1*	*84*	*48*	*57,1*	*193*	*113*	*58,5*	*27*	*12*	*44,4*	*370*	*211*	*57,0*
Sestiere di San Polo	*39*	*30*	*76,9*	*56*	*35*	*62,5*	*105*	*78*	*74,3*	*214*	*159*	*74,3*	*27*	*20*	*74,1*	*441*	*322*	*73,0*
Sestiere di Dorsoduro	*66*	*36*	*54,5*	*67*	*27*	*40,3*	*157*	*81*	*51,6*	*312*	*154*	*49,4*	*29*	*17*	*58,6*	*632*	*315*	*49,8*
Venezia	**352**	**234**	**66,5**	**509**	**321**	**63,1**	**1037**	**679**	**65,5**	**1799**	**1127**	**62,6**	**189**	**123**	**65,1**	**3892**	**2489**	**64,0**
Parrocchie	Nate																	
	fino al 1769			dal 1770 al 1779			dal 1780 al 1789			dal 17900 al 1799			dal 1800 in avanti			Totale		
	Spose	firme	%	Spose	firme	%	Spose	firme	%	Spose	firme	%	Spose	firme	%	Spose	firme	%
Sestiere di San Marco	*22*	*9*	*40,9*	*58*	*27*	*46,6*	*154*	*82*	*53,2*	*340*	*225*	*66,2*	*90*	*65*	*72,2*	*664*	*408*	*61,4*
Sestiere di Castello	*38*	*7*	*18,4*	*96*	*16*	*16,7*	*236*	*66*	*28,0*	*622*	*202*	*32,5*	*131*	*61*	*46,6*	*1127*	*355*	*31,5*
Sestiere di Cannaregio	*13*	*4*	*30,8*	*65*	*11*	*16,9*	*149*	*50*	*33,6*	*361*	*117*	*32,4*	*149*	*49*	*32,9*	*740*	*232*	*31,4*
Sestiere di Santa Croce	*14*	*3*	*21,4*	*31*	*5*	*16,1*	*57*	*20*	*35,1*	*213*	*48*	*22,5*	*71*	*14*	*19,7*	*387*	*90*	*23,3*
Sestiere di San Polo	*14*	*10*	*71,4*	*30*	*19*	*63,3*	*95*	*45*	*47,4*	*199*	*119*	*59,8*	*117*	*66*	*56,4*	*455*	*259*	*56,9*
Sestiere di Dorsoduro	*30*	*4*	*13,3*	*62*	*8*	*12,9*	*128*	*20*	*15,6*	*401*	*89*	*22,2*	*89*	*23*	*25,8*	*716*	*144*	*20,1*
Venezia	**131**	**37**	**28,2**	**342**	**86**	**25,1**	**819**	**283**	**34,6**	**2136**	**800**	**37,5**	**647**	**278**	**43,0**	**4089**	**1488**	**36,4**

Il dato urbano presenta un valore di alfabetismo maschile piuttosto alto: il 64,0% degli sposi è in grado di firmare il proprio atto di matrimonio. Possiamo ritenere, pertanto, che, nonostante la debolezza dell'offerta di istruzione pubblica di base, tanto i maestri privati quanto i canali informali di istruzione[8] (ad esempio l'apprendistato)[9] garantivano un diffuso accesso all'alfabetismo. Il quadro cambia se ci volgiamo alle donne, dove la competenza alfabetica è assai meno diffusa e limitata al 36,4% delle spose. Differenziali di genere così forti sono di solito indicatori di un progresso recente della competenza alfabetica maschile[10]. Tuttavia, se guardiamo agli indici di alfabetismo delle coorti di nascita maschili, osserviamo una situazione poco mobile, con valori oscillanti attorno al 64% in tutte le fasce d'età. Una dinamica positiva presentano invece le coorti femminili che, scontata la distorsione statistica della mortalità differenziale[11] nelle due decadi di spose più anziane, presenta una tendenza costante alla crescita, dal 25,1% al 43,0%. Le dinamiche dei sestieri tendono a conformarsi alla dinamica urbana presso le coorti maschili. Al contrario, le coorti femminili offrono dinamiche disomogenee e solo i sestieri di San Marco e Castello si conformano al trend urbano. Come è lecito attendersi, l'alfabetismo presenta una forte banda di oscillazione tra i diversi sestieri tanto a livello maschile (dal 49,8 all'85,5%) quanto a livello femminile (dal 20,1 al 61,4%). Simili differenziali, in altri contesti urbani, rifletterebbero normali dinamiche tra centro e periferia, tra aree ricche e aree

[8] Sulla natura dell'istruzione informale rimando a C.M. Cipolla (1969), *Istruzione e sviluppo. Il declino dell'analfabetismo nel mondo occidentale*, Torino, UTET, 1971, pp. 16-17; G. Vigo, *Istruzione e sviluppo economico in Italia nel secolo XIX*, Torino, ILTE, 1971, p. 25.

[9] Il contratto di apprendistato poteva vincolare il mastro artigiano a garantire l'alfabetizzazione dell'apprendista o permettendo la sua scolarizzazione o fornendo egli stesso l'insegnamento di lettura scrittura e conti. S. Chassagne, *Il lavoro dei bambini nei secoli XVIII e XIX*, in E. Becchi, D. Julia (a cura di), *Storia dell'infanzia*, vol. II, *Dal Settecento a oggi*, Bari, Laterza, 1996, pp.209-211.

[10] F. Furet, J. Ozouf, *Lire et écrire. L'alphabétisation des français de Calvin à Jules Ferry*, vol. I, Paris, Les Editions de Minuit, pp. 240-241.

[11] La mortalità differenziale è un fattore distorsivo delle dinamiche dell'alfabetismo per classi d'età. Maggiori livelli di ricchezza e di benessere, la possibilità di evitare lavori logoranti, sono fattori che elevano tanto la speranza di vita quanto la possibilità di essere alfabeti. Per via di questo fenomeno, la mortalità, nelle classi d'età più anziane, tende a essere più alta presso gli analfabeti, producendo effetti distorsivi sulla distribuzione della competenza alfabetica per gruppi d'età. Cipolla, *Istruzione e sviluppo*, cit., p. 90.

povere, ma non a Venezia. Ricchezza e povertà di sestieri e parrocchie restano fattori determinanti, ma l'alfabetismo riflette l'esistenza di tante Venezie, caratterizzate da diverse strutture professionali, da diversi modelli insediativi e migratori, da diversi comportamenti socioculturali. In questa sede, non è possibile addentrarci in questi aspetti che si rimandano alla prospettata monografia.

La tabella 2 offre i valori, distribuiti per coorti di nascita, ricavati dai matrimoni celebrati tra il 1850 e il 1855.

Tab. n. 2. Alfabetismo maschile e femminile per decadi di età (1850-1855)

Parrocchie	Nati																				
	fino al 1799			dal 1800 al 1809			dal 1810 al 1819			dal 1820 al 1829			dal 1830 in avanti			Totale		
	Sposi	firme	%	Sposi	firme	%	Sposi	firme	%	Sposi	firme	%	Sposi	firme	%	Sposi	firme	%
Sestiere di San Marco	*49*	*40*	*81,6*	*85*	*78*	*91,8*	*178*	*158*	*88,8*	*312*	*278*	*89,1*	*51*	*45*	*88,2*	*677*	*600*	*88,6*
Sestiere di Castello	*73*	*56*	*76,7*	*116*	*89*	*76,7*	*258*	*209*	*81,0*	*585*	*408*	*69,7*	*149*	*89*	*59,7*	*1184*	*852*	*72,0*
Sestiere di Cannaregio	*29*	*22*	*75,9*	*58*	*44*	*75,9*	*163*	*120*	*73,6*	*375*	*261*	*69,6*	*103*	*70*	*68,0*	*733*	*519*	*70,8*
Sestiere di Santa Croce	*18*	*12*	*66,7*	*24*	*17*	*70,8*	*76*	*52*	*68,4*	*194*	*112*	*57,7*	*51*	*36*	*70,6*	*364*	*230*	*63,2*
Sestiere di San Polo	*33*	*25*	*75,8*	*38*	*29*	*76,3*	*97*	*86*	*88,7*	*220*	*179*	*81,4*	*48*	*38*	*79,2*	*436*	*357*	*81,9*
Sestiere di Dorsoduro	*32*	*19*	*59,4*	*43*	*26*	*60,5*	*103*	*71*	*68,9*	*320*	*202*	*63,1*	*103*	*67*	*65,0*	*601*	*385*	*64,1*
Venezia	**235**	**174**	**74,0**	**365**	**284**	**77,8**	**875**	**696**	**79,5**	**2013**	**1443**	**71,7**	**509**	**348**	**68,4**	**4008**	**2950**	**73,6**
Parrocchie	Nate																				
	fino al 1799			dal 1800 al 1809			dal 1810 al 1819			dal 1820 al 1829			dal 1830 in avanti			Totale		
	Spose	firme	%	Spose	firme	%	Spose	firme	%	Spose	firme	%	Spose	firme	%	Spose	firme	%
Sestiere di San Marco	*17*	*11*	*64,7*	*66*	*39*	*59,1*	*156*	*90*	*57,7*	*382*	*237*	*62,0*	*182*	*135*	*74,2*	*803*	*512*	*63,8*
Sestiere di Castello	*29*	*8*	*27,6*	*85*	*34*	*40,0*	*190*	*85*	*44,7*	*517*	*222*	*42,9*	*402*	*184*	*45,8*	*1234*	*539*	*43,7*
Sestiere di Cannaregio	*11*	*2*	*18,2*	*37*	*11*	*29,7*	*116*	*46*	*39,7*	*331*	*135*	*40,8*	*281*	*115*	*40,9*	*782*	*312*	*39,9*
Sestiere di Santa Croce	*7*	*3*	*42,9*	*11*	*4*	*36,4*	*40*	*17*	*42,5*	*200*	*62*	*31,0*	*122*	*34*	*27,9*	*380*	*120*	*31,6*
Sestiere di San Polo	*12*	*7*	*58,3*	*29*	*22*	*75,9*	*87*	*62*	*71,3*	*219*	*161*	*73,5*	*137*	*87*	*63,5*	*484*	*339*	*70,0*
Sestiere di Dorsoduro	*15*	*2*	*13,3*	*24*	*3*	*12,5*	*79*	*27*	*34,2*	*295*	*91*	*30,8*	*249*	*73*	*29,3*	*663*	*196*	*29,6*
Venezia	**91**	**33**	**36,3**	**252**	**113**	**44,8**	**668**	**327**	**49,0**	**1944**	**908**	**46,7**	**1373**	**628**	**45,7**	**4346**	**2018**	**46,4**

La città presenta un buon indice di alfabetismo maschile (73,6%) condizionato, tuttavia, da una sensibile riduzione (dal 79,5 al 68,4%) dei firmatari tra i nati a partire dal 1820. La dinamica urbana non è condivisa da tutti i sestieri ma è accentuata a Castello dove gli alfabeti passano dall'81,0 al 59,7%. La riduzione dei firmatari nelle classi d'età più giovani è un fattore che comprime la crescita della competenza alfabetica tra le due coorti di sposi che, nell'arco di un trentennio, stenta a raggiungere i 10 punti percentuali, una dinamica condivisa anche dalle spose che passano dal 36,4% della coorte più anziana al 46,4% della coorte più giovane. Scomposto per classi di nascita, il dato delle spose manifesta una dinamica pressoché identica a quella degli sposi della coorte 1815-1820. Nella scarsa dinamicità degli indici di alfabetismo possiamo individuare un segno dell'incapacità del sistema scolastico, seppur efficiente e dotato di una rete capillare di scuole femminili, di abbattere i pregiudizi di genere e le barriere socioeconomiche all'istruzione femminile. Le spose veneziane testimoniano la fondatezza dell'affermazione di Furet e Ozouf: «les mentalités s'ouvrent plus lentament que les écoles»[12].

Passiamo ora ad esaminare brevemente i comportamenti dell'alfabetismo rispetto ad alcune variabili socioeconomiche e demografiche. Alla tab. 3 è affidato il compito di misurare le dinamiche dell'alfabetismo sotto lo spettro della mobilità della popolazione. Un dato balza all'evidenza: un terzo degli sposi non è nato a Venezia. La città è oggetto di una forte immigrazione, eppure, il suo incremento demografico, nel periodo considerato, è modesto[13]. Conoscere le dinamiche della popolazione in uscita dalla città è impossibile attraverso la documentazione consultata. Si spera di poter gettare qualche luce su

[12] Furet, Ozouf, *Lire et écrire*, cit., p. 176.

[13] R. Derosas, *La demografia dei poveri. Pescatori, facchini e industrianti nella Venezia di metà Ottocento*, in *Storia di Venezia*, Roma, Treccani, 2002 <https://www.treccani.it/enciclopedia/la-demografia-dei-poveri-pescatori-facchini-e-industrianti-nella-venezia-di-meta-ottocento_(Storia-di-Venezia)/>.

ISSN 2785-0919 | DOI: 10.13129/2785-0919/2025.2.53-66

questi soggetti in uscita con l'estensione della ricerca ad altre città venete. Al momento dobbiamo limitarci a ipotizzare che una quota cospicua di veneziani emigrasse e che tra loro ci fossero soggetti, immigrati anni prima, di ritorno alle proprie terre di origine.

Dalla tabella emerge che, tanto a livello maschile quanto a livello femminile la stabilità o la mobilità degli sposi non incide significativamente sugli indici di alfabetismo. Il dato interessante è offerto dalle seconde generazioni, soggetti nati a Venezia da genitori non veneziani, che svelano una competenza alfabetica più elevata soprattutto tra le spose. Sempre tra le spose, essere nate nella città lagunare e vivere in una parrocchia diversa da quella di origine (mobilità interna) offre un lieve vantaggio in termini di alfabetismo. Al tempo stesso le donne immigrate a Venezia soffrono un leggero svantaggio e il loro indice di alfabetismo si colloca circa 5 punti sotto il valore delle "stabili".

Tab. n. 3. Alfabetismo maschile e femminile e struttura della mobilità della popolazione (1815-1820)

Parrocchie	Residenti			Stabili			Mobili			Seconde generazioni			Mobilità interna		
	Sposi	firme	%	Sposi	firme	%	Sposi	firme	%	Sposi	firme	%	Sposi	firme	%
Sestiere di San Marco	*599*	*512*	*85,5*	*331*	*275*	*83,1*	*268*	*237*	*88,4*	*51*	*46*	*90,2*	66	43	65,2
Sestiere di Castello	*1115*	*638*	*57,2*	*669*	*388*	*58,0*	*446*	*250*	*56,1*	*68*	*50*	*73,5*	77	54	70,1
Sestiere di Cannaregio	*727*	*489*	*67,3*	*528*	*349*	*66,1*	*199*	*140*	*70,4*	*68*	*46*	*67,6*	80	62	77,5
Sestiere di Santa Croce	*370*	*211*	*57,0*	*258*	*155*	*60,1*	*112*	*56*	*50,0*	*27*	*20*	*74,1*	75	49	65,3
Sestiere di San Polo	*441*	*322*	*73,0*	*274*	*200*	*73,0*	*167*	*122*	*73,1*	*50*	*42*	*84,0*	96	67	69,8
Sestiere di Dorsoduro	*632*	*315*	*49,8*	*492*	*242*	*49,2*	*140*	*73*	*52,1*	*30*	*16*	*53,3*	136	81	59,6
Venezia	**3892**	**2489**	**64,0**	**2556**	**1611**	**63,0**	**1336**	**878**	**65,7**	**295**	**221**	**74,9**	530	356	67,2
Parrocchie	Residenti			Stabili			Mobili			Seconde generazioni			Mobilità interna		
	Spose	firme	%	Spose	firme	%	Spose	firme	%	Spose	firme	%	Spose	firme	%
Sestiere di San Marco	664	408	61,4	424	287	67,7	240	121	50,4	103	72	69,9	77	42	54,5
Sestiere di Castello	1127	355	31,5	819	282	34,4	308	73	23,7	105	54	51,4	75	32	42,7
Sestiere di Cannaregio	740	232	31,4	592	198	33,4	147	34	23,1	85	32	37,6	108	49	45,4
Sestiere di Santa Croce	387	90	23,3	321	75	23,4	66	15	22,7	37	9	24,3	140	37	26,4
Sestiere di San Polo	455	259	56,9	348	207	59,5	107	52	48,6	102	61	59,8	93	57	61,3
Sestiere di Dorsoduro	716	144	20,1	608	119	19,6	104	25	24,0	43	11	25,6	173	42	24,3
Venezia	**4089**	**1488**	**36,4**	**3112**	**1168**	**37,5**	**972**	**320**	**32,9**	**475**	**239**	**50,3**	**666**	**259**	**38,9**

Se ci spostiamo alla coorte più giovane (tab. n. 4) il primato delle seconde generazioni permane presso le spose mentre tra gli sposi le forme della mobilità non giocano un ruolo rilevante. Tra le spose, risulta confermata tanto la lieve maggiore competenza alfabetica di chi, nata a Venezia, risiede in un'altra parrocchia all'atto del matrimonio quanto lo svantaggio delle immigrate che, rispetto alla coorte precedente, sembra accentuarsi.

Tab. n. 4. Alfabetismo maschile e femminile e struttura della mobilità della popolazione (1850-1855)

Parrocchie	Residenti			Stabili			Mobili			Seconde generaz.			Mobilità interna		
	Sposi	firme	%	Sposi	firme	%	Sposi	firme	%	Sposi	firme	%	Sposi	firme	%
Sestiere di San Marco	*677*	*600*	*88,6*	*333*	*298*	*89,5*	*344*	*302*	*87,8*	*74*	*69*	*93,2*	123	109	88,6
Sestiere di Castello	*1184*	*852*	*72,0*	*769*	*551*	*71,7*	*412*	*301*	*73,1*	*138*	*93*	*67,4*	180	131	72,8
Sestiere di Cannaregio	*733*	*519*	*70,8*	*510*	*357*	*70,0*	*221*	*160*	*72,4*	*86*	*68*	*79,1*	109	75	68,8
Sestiere di Santa Croce	*364*	*230*	*63,2*	*276*	*170*	*61,6*	*87*	*60*	*69,0*	*29*	*16*	*55,2*	73	49	67,1
Sestiere di San Polo	*436*	*357*	*81,9*	*276*	*226*	*81,9*	*160*	*131*	*81,9*	*39*	*33*	*84,6*	75	55	73,3
Sestiere di Dorsoduro	*601*	*385*	*64,1*	*445*	*275*	*61,8*	*139*	*99*	*71,2*	*32*	*23*	*71,9*	138	105	76,1
Venezia	**4008**	**2950**	**73,6**	**2619**	**1882**	**71,9**	**1366**	**1055**	**77,2**	**398**	**302**	**75,9**	700	524	74,9
Parrocchie	Residenti			Stabili			Mobili			Seconde generaz.			Mobilità interna		
	Spose	firme	%	Spose	firme	%	Spose	firme	%	Spose	firme	%	Spose	firme	%
Sestiere di San Marco	*803*	*512*	*63,8*	*450*	*328*	*72,9*	*353*	*184*	*52,1*	*121*	*94*	*77,7*	188	131	69,7
Sestiere di Castello	*1234*	*539*	*43,7*	*898*	*427*	*47,6*	*336*	*112*	*33,3*	*185*	*83*	*44,9*	165	66	40,0
Sestiere di Cannaregio	*782*	*312*	*39,9*	*580*	*245*	*42,2*	*202*	*67*	*33,2*	*106*	*61*	*57,5*	136	65	47,8
Sestiere di Santa Croce	*380*	*120*	*31,6*	*305*	*100*	*32,8*	*75*	*20*	*26,7*	*31*	*12*	*38,7*	76	33	43,4
Sestiere di San Polo	*484*	*339*	*70,0*	*330*	*246*	*74,5*	*154*	*93*	*60,4*	*81*	*63*	*77,8*	88	54	61,4
Sestiere di Dorsoduro	*663*	*196*	*29,6*	*506*	*143*	*28,3*	*129*	*43*	*33,3*	*34*	*18*	*52,9*	179	59	33,0
Venezia	**4346**	**2018**	**46,4**	**3069**	**1489**	**48,5**	**1249**	**519**	**41,6**	**558**	**331**	**59,3**	832	408	49,0

ISSN 2785-0919 | DOI: 10.13129/2785-0919/2025.2.53-66

La tab. n. 5 analizza i comportamenti dell'alfabetismo in rapporto alla tendenza a seguire un modello matrimoniale di vicinato oppure a privilegiare scelte matrimoniali che seguono altri percorsi. Scegliere come discrimine l'appartenenza o meno degli sposi alla stessa parrocchia non è uno strumento perfetto per individuare matrimoni tra "vicini", tuttavia è indubbio che tale casistica rientra con più frequenza tra i comparrocchiani e, pur nella sua approssimazione, il criterio è in grado di cogliere dinamiche differenziali dell'alfabetismo.

Tab. n. 5. Alfabetismo e modelli matrimoniali intra ed extraparrocchiali (1815-1820)

Parrocchie	Comportamenti matrimoniali topografici											
	Esogamia maschile			Endogamia maschile			Esogamia femminile			Endogamia femminile		
	Sposi	firme	%	Sposi	firme	%	Sposi	firme	%	Sposi	firme	%
Sestiere di San Marco	329	286	86,9	*270*	*226*	*83,7*	*394*	*253*	*64,2*	*270*	*155*	*57,4*
Sestiere di Castello	417	303	72,7	*698*	*335*	*48,0*	*429*	*191*	*44,5*	*698*	*164*	*23,5*
Sestiere di Cannaregio	310	228	73,5	*417*	*261*	*62,6*	*323*	*132*	*40,9*	*417*	*100*	*24,0*
Sestiere di Santa Croce	183	108	59,0	*187*	*103*	*55,1*	*200*	*54*	*27,0*	*187*	*36*	*19,3*
Sestiere di San Polo	206	144	69,9	*235*	*178*	*75,7*	*220*	*135*	*61,4*	*235*	*124*	*52,8*
Sestiere di Dorsoduro	231	154	66,7	*401*	*161*	*40,1*	*312*	*85*	*27,2*	*401*	*59*	*14,7*
Venezia	**1684**	**1225**	**72,7**	**2208**	**1264**	**57,2**	**1878**	**850**	**45,3**	**2208**	**638**	**28,9**

Come possiamo osservare, gli sposi veneziani privilegiano i matrimoni tra comparrocchiani. Tuttavia, tanto a livello maschile che femminile, trovare il coniuge fuori dalla parrocchia aumenta le probabilità di firmare l'atto di matrimonio.

Il fenomeno è più accentuato nei sestieri popolari, come Dorsoduro, Castello e Cannaregio, mentre impatta poco o nulla nei quartieri a vocazione borghese e nobiliare. La propensione all'esogamia parrocchiale può essere intesa come sintomo di appartenenza a reti sociali più ampie rispetto a chi contrae un matrimonio di vicinato.

La maggiore articolazione dei circuiti relazionali, per quanto condizionati dall'appartenenza sociale e professionale, favoriscono una contaminazione culturale capace di favorire la domanda di istruzione e di far percepire l'analfabetismo come una condizione di privazione.

I matrimoni celebrati tra il 1850 e il 1855 (tab. n. 6) confermano il primato dei matrimoni esogamici tanto a livello urbano quanto a livello di sestiere, con differenziali più accentuati tra le spose rispetto alla generazione precedente.

Tab. n. 6. Alfabetismo e modelli matrimoniali intra ed extraparrocchiali (1850-1855)

Parrocchie	Comportamenti matrimoniali topografici											
	Esogamia maschile			Endogamia maschile			Esogamia femminile			Endogamia femminile		
	Sposi	firme	%	Sposi	firme	%	Sposi	firme	%	Sposi	firme	%
Sestiere di San Marco	*333*	*298*	*89,5*	344	302	*87,8*	459	326	*71,0*	344	186	*54,1*
Sestiere di Castello	*463*	*388*	*83,8*	721	464	*64,4*	513	279	*54,4*	721	260	*36,1*
Sestiere di Cannaregio	*331*	*248*	*74,9*	402	271	*67,4*	380	193	*50,8*	402	119	*29,6*
Sestiere di Santa Croce	*173*	*114*	*65,9*	191	116	*60,7*	189	70	*37,0*	191	50	*26,2*
Sestiere di San Polo	*246*	*203*	*82,5*	190	154	*81,1*	294	216	*73,5*	190	123	*64,7*
Sestiere di Dorsoduro	*239*	*183*	*76,6*	362	202	*55,8*	301	112	*37,2*	362	84	*23,2*
Venezia	**1797**	**1440**	**80,1**	2210	1509	**68,3**	2136	1196	**56,0**	2210	822	**37,2**

La tab. n. 7 analizza i modelli endogamici ed esogamici sotto lo spettro dell'appartenenza professionale. Nella fattispecie, la tabella analizza i comportamenti dell'alfabetismo in base all'attività professionale dello sposo e del padre della sposa.

Tab. n. 7. Alfabetismo e modelli matrimoniali definiti per professione (1815-1820)

Parrocchie	Comportamenti matrimoniali professionali											
	Esogamia professionale			Endogamia professionale			Esogamia ambito professionale			Endogamia ambito professionale		
	Sposi	firme	%	Sposi	firme	%	Sposi	firme	%	Sposi	firme	%
Sestiere di San Marco	*385*	*328*	*85,2*	*58*	*52*	*89,7*	*329*	*281*	*85,4*	114	99	*86,8*
Sestiere di Castello	*656*	*368*	*56,1*	*134*	*60*	*44,8*	*551*	*299*	*54,3*	239	129	*54,0*
Sestiere di Cannaregio	*424*	*293*	*69,1*	*74*	*49*	*66,2*	*352*	*245*	*69,6*	146	97	*66,4*
Sestiere di Santa Croce	*145*	*83*	*57,2*	*25*	*12*	*48,0*	*126*	*70*	*55,6*	44	25	*56,8*
Sestiere di San Polo	*180*	*142*	*78,9*	*28*	*20*	*71,4*	*155*	*119*	*76,8*	53	43	*81,1*
Sestiere di Dorsoduro	*235*	*138*	*58,7*	*61*	*22*	*36,1*	*193*	*116*	*60,1*	103	44	*42,7*
Venezia	**2029**	**1353**	**66,7**	**383**	**216**	**56,4**	**1706**	**1130**	**66,2**	**699**	**437**	**62,5**

La propensione all'endogamia, in termini di appartenenza professionale, appare molto ridotta anche quando ampliamo il campo di analisi all'ambito professionale[14] e non alla specifica professione. Anche in questo caso, l'atteggiamento esogamico comporta una maggiore probabilità di accesso all'alfabeto.

Al pari dei matrimoni di vicinato, i differenziali più ampi si registrano nei sestieri popolari, come Castello e, soprattutto, Dorsoduro, mentre la variabile è ininfluente nei sestieri dove si concentrano le classi agiate.

Anche in questo caso, tab. n. 8, la generazione di sposi più giovane conferma le dinamiche della coorte precedente, sebbene i differenziali siano ridotti e sembrano non più giocare un ruolo marcato all'interno dei sestieri popolari.

Nonostante questo, è possibile affermare che i matrimoni celebrati al di fuori dei rapporti di vicinato e del proprio ambiente professionale promuovono un più facile accesso alla competenza alfabetica.

Tab. n. 8. Alfabetismo e modelli matrimoniali definiti per professione (1850-1855)

Parrocchie	Comportamenti matrimoniali professionali											
	Esogamia professionale			Endogamia professionale			Esogamia ambito professionale			Endogamia ambito professionale		
	Sposi	firme	%	Sposi	firme	%	Sposi	firme	%	Sposi	firme	%
Sestiere di San Marco	*451*	*403*	*89,4*	*41*	*38*	*92,7*	*398*	*356*	*89,4*	*94*	*85*	*90,4*
Sestiere di Castello	*811*	*575*	*70,9*	*124*	*79*	*63,7*	*696*	*490*	*70,4*	*239*	*164*	*68,6*
Sestiere di Cannaregio	*394*	*295*	*74,9*	*48*	*36*	*75,0*	*335*	*248*	*74,0*	*107*	*83*	*77,6*
Sestiere di Santa Croce	*77*	*56*	*72,7*	*13*	*9*	*69,2*	*61*	*45*	*73,8*	*29*	*20*	*69,0*
Sestiere di San Polo	*192*	*173*	*90,1*	*20*	*15*	*75,0*	*164*	*147*	*89,6*	*48*	*41*	*85,4*
Sestiere di Dorsoduro	*187*	*136*	*72,7*	*45*	*32*	*71,1*	*158*	*115*	*72,8*	*74*	*53*	*71,6*
Venezia	**2117**	**1642**	**77,6**	**293**	**209**	**71,3**	**1817**	**1405**	**77,3**	**593**	**446**	**75,2**

2. Alfabetismo e struttura professionale

L'analisi della distribuzione delle firme per attività professionale riveste importanti significati negli studi sull'alfabetismo perché permette di comprendere le dinamiche della pe-

[14] Per la individuazione degli ambiti rimando alle tabelle nn. 9-12.

ISSN 2785-0919 | DOI: 10.13129/2785-0919/2025.2.53-66

netrazione della scrittura presso le categorie socioprofessionali e la sua distribuzione nella scala sociale.

La tab. n. 9 presenta la distribuzione degli sposi veneziani per ambiti e settori professionali e la stima dei loro indici di alfabetismo.

Tab. n. 9. Alfabetismo maschile e struttura professionale (1815-1820)

Professione	Venezia				
	Sposi	%	(utili)	Firme	%
Caccia pesca e pastorizia	*90*	*2,6*	*90*	*14*	*15,6*
Artigiani, fabbricanti	*806*	*23,2*	*806*	*536*	*66,5*
Dipendenti e umili attività	*481*	*13,8*	*481*	*250*	*52,0*
Mercanti e venditori	*565*	*16,2*	*565*	*420*	*74,3*
Impiegati	*304*	*8,7*	*304*	*298*	*98,0*
Militari e simili	*289*	*8,3*	*289*	*137*	*47,4*
Umili servizi, ambulanti	*670*	*19,3*	*670*	*312*	*46,6*
Professionisti e funzionari	*96*	*2,8*	*96*	*91*	*94,8*
Sconosciuta	*405*	*11,6*	*405*	*260*	*64,2*
Proprietari	*130*	*3,7*	*130*	*126*	*96,9*
Primario	93	**2,7**	93	14	15,1
Secondario	1287	**37,0**	1287	786	61,1
Terziario	1924	**55,3**	1924	1258	65,4
Altri	45	**1,3**	45	43	95,6
Totale	**3479**	**100,0**	**3479**	**2227**	**64,0**

La città, nella sua struttura professionale, manifesta una chiara vocazione terziaria, che attrae oltre la metà degli sposi, applicati soprattutto in attività mercantili e di vendita al dettaglio (16,2) e in umili attività di servizio e commercio ambulante (19,3). Artigiani e fabbricanti interessano il 23,2% degli sposi, mentre il 13,8% di dipendenti e umili attività completa il quadro del settore secondario. La nobiltà e l'alta borghesia (la voce "altri" raccoglie gli sposi che indicano una generica condizione nobiliare o dotati di rendite finanziarie) rappresenta il 5% degli sposi campionati. La competenza alfabetica presenta una evidente stratificazione socioprofessionale.

Agiati, professionisti e impiegati presentano un alfabetismo universale[15]. Circa i 3/4 dei mercanti e venditori al dettaglio e i 2/3 degli artigiani sono in grado di firmare l'atto di matrimonio.

Le categorie meno alfabete sono rappresentate dai salariati urbani, dai militari (la categoria comprende anche i marinai mercantili) e dagli addetti agli umili servizi, che stentano a raggiungere la soglia del 50% di alfabeti. Il dato più drammatico è offerto dai pescatori, che rappresentano il 2,6% degli sposi e sono alfabeti nel 15,6% dei casi.

[15] Ossia superiore al 90,0%. Si presume che la quota residuale di soggetti non in grado di firmare il proprio atto di matrimonio sia afflitta da disfunzioni transitorie o croniche non sempre segnalate dai parroci.

Tab. n. 10. Alfabetismo maschile e struttura professionale (1850-1855)

Professione	Venezia				
	Sposi	%	(utili)	Firme	%
Caccia pesca e pastorizia	*58*	1,5	*58*	*14*	*24,1*
Artigiani, fabbricanti	*835*	22,2	*835*	*634*	*75,9*
Dipendenti e umili attività	*640*	17,0	*640*	*402*	*62,8*
Mercanti e venditori	*581*	15,4	*581*	*488*	*84,0*
Impiegati	*414*	11,0	*414*	*411*	*99,3*
Militari e simili	*177*	4,7	*177*	*108*	*61,0*
Umili servizi, ambulanti	*752*	20,0	*752*	*453*	*60,2*
Professionisti e funzionari	*163*	4,3	*163*	*158*	*96,9*
Sconosciuta	*230*	6,1	*230*	*135*	*58,7*
Proprietari	*114*	3,0	*114*	*111*	*97,4*
Primario	60	1,6	60	15	25,0
Secondario	1475	39,2	1475	1036	70,2
Terziario	2087	55,4	2087	1618	77,5
Altri	29	0,8	29	28	96,6
Totale	**3765**	**100,0**	**3765**	**2808**	**74,6**

Nella generazione di sposi successiva la struttura professionale risulta poco mutata. La minore incidenza delle voci "proprietari" e "altri" fa pensare a una dispersione delle élite veneziane, a loro volta rimpiazzate da figure di ambito professionale e impiegatizio. La riduzione della voce "militari e simili" è da ricondurre soprattutto alla diminuzione dei marinai mercantili, che passano dal 4,9 al 2,8% degli sposi. Se spostiamo l'attenzione agli indici di alfabetismo osserviamo che i mercanti e venditori si approssimano, con l'84,0%, alla soglia di alfabetismo universale. Modesto è l'incremento della competenza alfabetica degli artigiani che stenta a raggiungere i 10 punti e porta il dato al 75,9%. Anche l'incremento degli alfabeti tra i salariati e gli addetti agli umili servizi presenta valori modesti (tra il 10 e i 14 punti) ancor più se consideriamo il massiccio investimento scolastico del Lombardo Veneto a partire dagli anni Venti dell'Ottocento.

È evidente che l'offerta di istruzione pubblica stenta a spezzare le barriere sociali che ostacolano l'accesso all'alfabeto delle categorie più povere. Anche l'incremento degli alfabeti tra i militari va ridimensionato se consideriamo l'importante riduzione dei marinai, una professione poco alfabeta (35,1% nella prima coorte di sposi e 47,2% nella coorte più giovane), in genere evitata dai veneziani e affidata al reclutamento soprattutto di dalmati e di rivieraschi marchigiani ora immigrati ora nati a Venezia nelle loro comunità ubicate a Castello e ai Gesuati[16]. Resta drammatica la condizione della categoria professionale più povera, quella dei pescatori, il cui alfabetismo è fermo al 24,1%.

Terminiamo con la struttura professionale delle spose, affidata alla tab. n. 11. È bene precisare che non sempre i parroci indicano la professione delle spose e, a loro volta, non sempre le spose dichiarano una professione oppure dichiarano una attività domestica femminile, come "cucitrice". Tuttavia non sono poche le donne veneziane che svolgono una reale attività professionale registrata dall'atto matrimoniale.

[16] M.L. De Nicolò, *Marineria pesarese in Adriatico. Mercanti, marinai, pescatori*, in *Storia di Pesaro. Dalla devoluzione all'illuminismo*, vol. 1, Venezia, Marsilio, pp. 125-154.

Tab. n. 11. Alfabetismo femminile e struttura professionale (1815-1820)

Professione	Venezia				
	Sposi	%	(utili)	Firme	%
Artigiani, fabbricanti	*242*	*19,1*	*242*	*114*	*47,1*
Dipendenti e umili attività	*475*	*37,5*	*475*	*68*	*14,3*
Mercanti e venditori	*43*	*3,4*	*43*	*18*	*41,9*
Impiegati	*8*	*0,6*	*8*	*6*	*75,0*
Umili servizi, ambulanti	*319*	*25,2*	*319*	*72*	*22,6*
Professionisti e funzionari	*6*	*0,5*	*6*	*5*	*83,3*
Sconosciuta	*2824*	*223,2*	*2824*	*1046*	*37,0*
Proprietari	*108*	*8,5*	*108*	*104*	*96,3*
Primario	5	0,4	5	0	0,0
Secondario	717	56,7	717	182	25,4
Terziario	376	29,7	376	101	26,9
Altri	59	4,7	59	55	93,2
Totale	**1265**	**100,0**	**1265**	**442**	**34,9**

Le umili attività e gli umili servizi sono le categorie professionali più ricorrenti delle spose (37,5% le prime e 25,2% le seconde). Un buon numero di donne è applicato nelle attività artigianali soprattutto legate alle conterie (19,1%) mentre le altre categorie presentano quote modeste. Svolgere attività artigianali o di vendita offre maggiori opportunità di accedere alla lettura e alla scrittura, con indici di alfabetismo ampiamente superiori al 40%. Le barriere sociali di accesso all'alfabetismo agiscono con forza sulle esercenti umili servizi (22,6%) e, soprattutto, umili attività (14,3).

Tab. n. 12. Alfabetismo femminile e struttura professionale (1850-1855)

Professione	Venezia				
	Sposi	%	(utili)	Firme	%
Artigiani, fabbricanti	*204*	*9,1*	*204*	*106*	*52,0*
Dipendenti e umili attività	*989*	*44,3*	*989*	*268*	*27,1*
Mercanti e venditori	*25*	*1,1*	*25*	*14*	*56,0*
Impiegati	*13*	*0,6*	*13*	*12*	*92,3*
Umili servizi, ambulanti	*489*	*21,9*	*489*	*114*	*23,3*
Professionisti e funzionari	*22*	*1,0*	*22*	*21*	*95,5*
Sconosciuta	*2113*	*94,6*	*2113*	*1041*	*49,3*
Proprietari	*142*	*6,4*	*142*	*138*	*97,2*
Primario	3	0,1	3	0	0,0
Secondario	1193	53,4	1193	374	31,3
Terziario	549	24,6	549	161	29,3
Altri	346	15,5	346	304	87,9
Totale	**2233**	**100,0**	**2233**	**977**	**43,8**

La voce "altri", presso le spose, assume significati più articolati rispetto agli sposi in quanto comprende numerose figlie di professionisti, impiegati e negozianti che si dichiarano "civili". Nella seconda coorte di matrimoni (tab. n. 12) la ricorrenza delle spose "civili" risulta più frequente e investe anche alcune donne con genitori di condizione socio-professionale riconducibile a categorie popolari relativamente agiate. Da qui il forte incremento della voce "altri" e la lieve flessione del suo dato di alfabetismo, che comunque rimane su livelli molto elevati (da 93,2 a 87,9%). Un'altra categoria che aumenta il suo peso nel quadro delle professioni femminili sono le salariate. Il fenomeno è riconducibile all'apertura di imprese industriali che occupano personale femminile, in particolare la fabbrica dei tabacchi, che offre opportunità di impiego a molte giovani delle parrocchie povere della città, soprattutto a San Raffaele Arcangelo e ai Tolentini, dove l'azienda è ubicata. Significativo è anche il contributo degli umili servizi alle opportunità di impiego fem-

minile a Venezia, con il 21,9% delle spose. Salariate e addette agli umili servizi coprono quasi i 2/3 delle spose dedite a una professione.

Si tratta di un'ampia area socioprofessionale femminile afflitta da un forte analfabetismo, che investe circa i 3/4 delle addette. L'accesso all'istruzione assume toni drammatici presso le donne impiegate negli umili servizi, il cui indice di alfabetismo resta pressoché fermo rispetto alla coorte precedente (da 22,6 a 23,3%). Sebbene su livelli ben più alti, anche l'alfabetismo delle artigiane conosce una crescita modesta, passano dal 47,1 al 52,0%, un dato da mettere in relazione alla perdita di oltre la metà delle addette (dal 19,1 al 9,1%).

Aldilà delle diverse interpretazioni che possiamo dare della crisi di Venezia nella prima metà dell'Ottocento, la città manifesta buoni livelli di alfabetismo maschile fin dalle coorti di sposi nati alla fine del Settecento.

Al tempo stesso, la città è in grado di attrarre una notevole massa di immigrati che presentano valori di alfabetismo in linea con quelli urbani in entrambe le coorti di sposi esaminate. Gli aspetti negativi sulle dinamiche di alfabetismo si manifestano con la seconda coorte di sposi. Se consideriamo i tassi di alfabetismo maschile presso gli sposi del 1815-1820 e il forte investimento in istruzione pubblica del Regno Lombardo Veneto, ci saremmo dovuti attendere valori incrementali dell'alfabetismo tali da approssimare la città a quella soglia del 90% di firmatari che demarca il confine con una competenza alfabetica universale.

Tuttavia questo non avviene e poco meno dei 3/4 degli sposi è in grado di firmare l'atto di matrimonio. Gli investimenti nella pubblica istruzione non riescono a incidere in modo significativo sulle categorie sociali più deboli. Questa dinamica si manifesta soprattutto con le donne. Nonostante il basso livello di alfabetismo della prima coorte di spose e la diffusa apertura di scuole pubbliche femminili a partire dal 1821, meno della metà delle donne è in grado di sottoscrivere un atto matrimoniale tra il 1850 e il 1855.

Bibliografia

Bernardello A., *Venezia nel Regno Lombardo-Veneto. Un caso atipico (1815-1866)*, Milano, Franco Angeli, 2015.

Chassagne S., *Il lavoro dei bambini nei secoli XVIII e XIX*, in E. Becchi, D. Julia (a cura di), *Storia dell'infanzia*, vol. II, *Dal Settecento a oggi*, Bari, Laterza, 1996, pp.207-249.

Cipolla C.M. (1969), *Istruzione e sviluppo. Il declino dell'analfabetismo nel mondo occidentale*, Torino, UTET, 1971.

De Nicolò M.L., *Marineria pesarese in Adriatico. Mercanti, marinai, pescatori*, in *Storia di Pesaro. Dalla devoluzione all'illuminismo*, vol. 1, Venezia, Marsilio, pp. 125-154.

Derosas R., *La demografia dei poveri. Pescatori, facchini e industrianti nella Venezia di metà Ottocento*, in *Storia di Venezia*, Roma, Treccani, 2002 <https://www.treccani.it/enciclopedia/la-demografia-dei-poveri-pescatori-facchini-e-industrianti-nella-venezia-di-meta-ottocento_(Storia-di-Venezia)/>.

Furet F., Ozouf J., *Lire et écrire. L'alphabétisation des français de Calvin à Jules Ferry*, vol. I, Paris, Les Éditions de Minuit, 1977.

Gullino G., *La politica scolastica veneziana nell'età delle riforme*, Venezia, Deputazione di Storia patria per le Venezie, 1973.

Piseri M., *La scuola primaria nel Regno Italico. 1796-1814*, Milano, Franco Angeli, 2017.

Salmini C., *L'istruzione pubblica tra Ottocento e primo Novecento: le scuole elementari*, in *Storia di Venezia*, Roma, Treccani, 2002 <https://www.treccani.it/enciclopedia/l-istru-

zione-pubblica-tra-primo-ottocento-e-primo-novecento-le-scuole-elementari_(altro)/>.
Salmini C., *La scuola elementare tra Stato e comune. Dalle riforme settecentesche al primo Novecento*, in N.M. Filippini, T. Plebani, *La scoperta dell'infanzia. Cura, educazione e rappresentazione. Venezia 1750-1930*, Venezia, Marisilio, 1999, pp. 113-125
Toscani X., *La politica scolastica nel Regno Lombardo-Veneto (scuole elementari)*, in L. Pazzaglia (a cura di), *Chiesa e prospettive educative in Italia tra Restaurazione e Unificazione*, Brescia, La Scuola, 1994, pp. 317-353.
Vigo G., *Istruzione e sviluppo economico in Italia nel secolo XIX*, Torino, ILTE, 1971.

Maria Montessori e l'educazione cosmica: l'importanza della scienza e della storia per un "mondo nuovo"

Rossella Raimondo, Alessandra Cerea
Università degli Studi di Bologna

OPEN ACCESS

Double blind peer review

Copyright: © 2025 Rossella Raimondo, Aklessandra Cerea.
This is an open access, peer-reviewed article published by University of Messina and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Journal Homepage https://cab.unime.it/journals/index.php/argo/index

ISSN: 2785-0919

DOI: 10.13129/2785-0919/2025.2..67-82

Received: January 12, 2025

Accepted: March 27, 2025

Published: July 30, 2025

Corresponding Author: Rossella Raimondo, mail: rossella.raimondo@uniba.it

Citation: Rossella Raimondo, Alessandra Cerea (2025), Maria Montessori e l'educazione cosmica: l'importanza della scienza e della storia per un "mondo nuovo". *Gli Argonauti. Rivista di Studi storico-educativi e Pedagogici,* 2025(2): 67-82.

Maria Montessori and Cosmic Education: The Importance of Science and History for a "New World"

Riassunto | *Abstract*

L'Italia L'articolo si propone di mettere in luce come l'asse centrale della proposta formativa montessoriana rivolta ai bambini e alle bambine dai sei ai dodici anni – elaborata durante il lungo periodo trascorso in India negli ultimi anni della sua vita e sviluppata attorno al concetto di "educazione cosmica" – sia quello storico-scientifico, dove le diverse scienze sono proposte in sinergia seguendo il filo rosso del rapporto tra essere umano e natura nel suo sviluppo storico. Negli scritti degli anni Quaranta, Montessori invita costantemente gli insegnanti a rispondere al desiderio di conoscenza, tipico di quella fascia di età, tramite la scienza, suggerendo di mostrarla nel suo farsi concreto e, al tempo stesso, di non separarla a livello didattico dalla sua storia. Ponendosi dunque contro l'idea tradizionale della scienza come un'impresa sovrapersonale e astorica, Montessori esorta a ripercorrere il cammino di scoperte e invenzioni a partire dall'opera e dalla vita concreta degli uomini e delle donne che le hanno fatte, nell'ottica dell'importanza del lavoro umano e in una prospettiva di storia sociale. L'invito a proporre le diverse discipline attraverso un'impostazione storica è strategia didattica ma ha il tempo stesso la finalità educativa, e insieme etica, di suscitare nei bambini e nelle bambine sentimenti di ammirazione che generano senso di responsabilità e rispetto per l'umanità e per l'ambiente. Presentare la storia dell'umanità all'interno di quella del cosmo e dalla prospettiva del valore sociale della scienza e del lavoro diventa infatti in Montessori lo strumento privilegiato per educare alla "solidarietà umana", alla pace e alla multiculturalità.

The article aims to highlight how the central axis of Montessori's educational proposal for children aged six to twelve – developed during the long period she spent in India in the last years of her life and based on the concept of "cosmic education" – is historical-scientific, where the various sciences are presented in synergy, following the common thread of the relationship between human beings and nature in its historical development. In her writings from the 1940s, Montessori constantly invites teachers to respond to the desire for knowledge, typical of that age group, through science, suggesting that it be shown in its concrete form and, at the same time, not separated from its history at the educational level. Thus, opposing the traditional idea of science as a supra-personal and ahistorical endeavour, Montessori urges us to retrace the path of discoveries and inventions starting from the work and concrete lives of the men and women who made them, with a view

to the importance of human labour and from a social history perspective. The invitation to present the various disciplines through a historical approach is a teaching strategy, but at the same time it has the educational and ethical aim of arousing feelings of admiration in children that generate a sense of responsibility and respect for humanity and the environment. Presenting the history of humanity within that of the cosmos and from the perspective of the social value of science and work becomes, in Montessori's view, the preferred tool for educating children in "human solidarity", peace and multiculturalism.

Parole chiave | *Key words*
Maria Montessori, educazione cosmica, storia e scienza, educazione alla pace.

Maria Montessori, Cosmic Education, History and Science, Peace Education

Maria Montessori e l'educazione cosmica: l'importanza della scienza e della storia per un "mondo nuovo"

Rossella Raimondo, Alessandra Cerea
Università degli Studi di Bologna

1. L'importanza dell'educazione scientifica[1]

In numerosi interventi, il Premio Nobel per la Fisica Giorgio Parisi ha recentemente sottolineato l'importanza dell'educazione scientifica nelle scuole e di un suo rinnovamento. Questo per il fisico è possibile solo appassionando gli studenti e le studentesse alla scienza, presentandola come il frutto di «una straordinaria avventura umana» e «in maniera viva», attraverso una didattica laboratoriale, a partire da problemi concreti della realtà quotidiana, senza tuttavia tralasciare una riflessione su come essa si sia costruita storicamente. In particolare, in occasione della Pre-COP 26, evidenziando la necessità di formare, già nella prima infanzia, una mentalità scientifica, per lui fondamentale per interrogare in modo critico le «sfide del presente», non a caso Parisi prende Maria Montessori come esempio. [2]

Come è noto, nel clima ideologico e militante del positivismo medico italiano nel quale si forma, Montessori fu una delle figure più rappresentative nel rivendicare il valore sociale della scienza, posta a fondamento di una nuova pedagogia e investita di un ruolo di guida nell'educazione dell'essere umano e nello sviluppo della società. Nella fervente attività di divulgazione scientifica, legata all'impegno femminista che la vide attivamente coinvolta a cavallo tra i due secoli, ponendosi contro il «monopolio scientifico» maschile ed elitario dei suoi maestri, Montessori difese una «scienza per tutti», eletta a strumento di emancipazione delle donne e delle classi più disagiate, nonché di formazione delle nuove generazioni, in quanto mezzo privilegiato per raggiungere l'autonomia di pensiero e dunque indipendenza.[3]

---

[1] L'articolo è frutto di un lavoro di ricerca condiviso, ma nello specifico i parr. 1 e 2 sono stati scritti da Rossella Raimondo, mentre i parr. 3 e 4 sono di Alessandra Cerea.

[2] M. Mayer, G. Parisi, *Giorgio Parisi: come appassionare alla scienza*, in «MicroMega», 5 ottobre 2021; Intervento alla riunione preparatoria alla 26ma Conferenza delle Parti della Convenzione delle Nazioni Unite sui cambiamenti climatici (8 ottobre 2021), cfr. *Giorgio Parisi ha detto della Montessori*, in «Vita dell'infanzia», a. LXXI, n. 11-12, novembre-dicembre 2022, p. 23; Lezione sugli aspetti storici e culturali della scienza, tenuta il 22 ottobre 2021, nell'ambito del seminario congiunto ICTP-SISSA (International Centre for Theoretical Physics-Scuola Internazionale Superiore di Studi avanzati) di Trieste.

[3] Cfr. V. P. Babini, *Una "donna nuova". Il femminismo scientifico di Maria Montessori,* Milano, Franco Angeli, 2000; G. Galeazzi, *L'umanesimo cosmico di Maria Montessori*, in M. Montessori, *Formazione dell'uomo e educazione cosmica,* a cura di G.Galeazzi, Ancona, Quaderni del Consiglio regionale delle Marche, 2006, pp. 9-42.

ISSN 2785-0919 | DOI: 10.13129/2785-0919/2025.2.67-82

Ancora nel 1916 scriveva:

> Perché il metodo della scienza positiva, che mette l'uomo sulla via di conoscere il vero, di raccogliere la realtà – e quindi di edificare su questa la propria immaginazione – è un monopolio, un privilegio di pochi eletti? Quel metodo che segna la redenzione dell'intelligenza, deve essere il metodo che plasma tutta la nuova umanità – il metodo formativo delle nuove generazioni. […] Tutti gli uomini devono essere ammessi al metodo scientifico[4].

Dal *Metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle case dei bambini* (1909) a *L'Antropologia pedagogica* (1910) e al successivo *L'autoeducazione nelle scuole elementari* (1916), Montessori insiste sul fatto che sempre con la scienza si sarebbero dovuti formare i nuovi e le nuove insegnanti, aggiornandoli sulle più recenti scoperte della medicina, dell'antropologia e della psicologia e, soprattutto, iniziandoli allo «spirito» scientifico, al di là di tecnicismi. La scienza è per lei infatti, anzitutto, un modo di pensare, una visione ordinata del mondo, ancorata all'osservazione dei «fatti» e volta a trovarne le relazioni, le leggi:[5]

> Distinguere, classificare e catalogare le cose esterne in base a un ordine sicuro già esistente nella mente, ecco l'intelligenza e insieme la coltura. […] Lo scienziato distingue gli oggetti secondo l'ordine della sua mente. Una pianticella, un microbo, un animale, o un avanzo di esso, non sono enigmi per lui, per quanto gli siano in se stessi sconosciuti. Lo stesso si dica per il chimico, per il fisico, per il geologo, per l'archeologo. Non è il cumulo di conoscenze dirette delle cose che forma il letterato, lo scienziato, l'intelligente; ma è l'ordine preparato della mente che deve riceverlo. […] Ora i nostri bambini, […] analogamente agli "scienziati", riconoscono nel mondo esterno gli oggetti dai loro attributi e li classificano; sono perciò sensibili a tutti gli oggetti: ogni cosa acquista per essi un valore.[6]

Con le parole di Montaigne, riprese da Edgar Morin – di cui sono state sottolineate le numerose affinità con il pensiero montessoriano[7] – «è meglio una testa ben fatta che una testa ben piena».[8] Gli sforzi dell'insegnante devono infatti per Montessori essere rivolti a educare l'intelligenza piuttosto che a «fare imparare le cose» al bambino;[9] in altre parole, a favorire lo sviluppo di una mente ordinata, capace non tanto di immagazzinare informazioni, in modo mnemonico e alla rinfusa come in un «sacco» – scrive sempre nel 1916 – quanto di «costruire» rappresentazioni della realtà tramite distinzioni, selezioni e associazioni, che consentano di organizzare e collegare logicamente le percezioni ricevute dall'esterno.[10]

---

[4] M. Montessori, *L'autoeducazione nelle scuole elementari,* Roma, Loescher-Maglioni e Strini, 1916; Milano, Garzanti, 2022, pp. 199-200.

[5] V. P. Babini, *Una "donna nuova"*, cit.

[6] M. Montessori, *L'autoeducazione nelle scuole elementari,* cit., pp. 169-170.

[7] Cfr. G. Cives, *Educazione e complessità dalla Montessori a Morin*, in «Studi sulla formazione», 6, 2 2003, pp. 7-34; R. Regni, *Visione cosmica e geopedagogia in Maria Montessori*, in C. Tornar (a cura di), *Centro di studi montessoriani. Annuario 2003. Attualità di Maria Montessori,* Milano, Franco Angeli, 2004, pp. 56-71 e M. Ceruti, A. Lazzarini, *La pedagogia di Maria Montessori nello specchio dell'epistemologia della complessità*, in «Studi sulla formazione», 23, 2 2020, pp. 139-156.

[8] E. Morin, *La tête bien faite,* Parigi, Editions du Seuil, 1999; tr. it. *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero,* Milano, Raffaello Cortina Editore, 2000, p. 15.

[9] M. Montessori, *L'autoeducazione nelle scuole elementari,* cit., p. 196.

[10] Ivi, p. 177.

Se i materiali sensoriali – concepiti come «astrazioni materializzate»[11] – supportano lo sviluppo in questa direzione della mente, portata alla classificazione, delle bambine e dei bambini più piccoli dai tre ai sei anni, nei più grandi, dai sei ai dodici anni, che interrogano il mondo non più attraverso i sensi bensì tramite il pensiero logico-astratto e il prezioso strumento dell'immaginazione, questo ruolo è svolto dall'educazione scientifica che, per Montessori, costituisce la risposta educativa più adeguata ai bisogni cognitivi di quella fascia di età.[12]

Diamo alle bambine e ai bambini la scienza: è dunque l'invito che rivolge agli insegnanti, sottolineando come una mentalità di tipo scientifico si sviluppi in realtà spontaneamente se favorita da un ambiente che lo consente.[13] Il bambino, stimolato a esplorare la natura sin dalla Casa dei bambini, è già uno scienziato *in nuce* alla scuola primaria, portato naturalmente, per le caratteristiche psicologiche di quel periodo di crescita (in termini montessoriani il secondo piano di sviluppo) a operazioni mentali di tipo ipotetico-deduttivo, a porre domande, a formulare ipotesi e a cercare di verificarle, mosso da un «desiderio ardente di sapere».

Come lo scienziato, il bambino, impegnato nel suo «lavoro», è inoltre capace di raccogliersi totalmente in se stesso e di isolarsi completamente da ciò che lo circonda, al punto che nulla e nessuno può distoglierlo da quello che sta facendo. Questo stato psicologico, per Montessori, non ha nulla di eccezionale ma è una «qualità universale dell'anima umana», che spesso si perde nell'età adulta e che spetta invece agli insegnanti continuare ad alimentare.[14]

Quale scienza dunque offrire ai bambini? Come 'dare' la scienza?

2. La «scienza in azione»

In linea con uno dei principi cardini della pedagogia montessoriana, secondo cui una comprensione e una conoscenza autentiche della realtà si acquisiscono solo tramite l'esperienza diretta, osservandola con i propri occhi e manipolandola, ai bambini deve essere presentata, con le parole di Latour, la «scienza in azione»,[15] mostrando in cosa consiste concretamente la prassi dell'agire scientifico e alimentando il «gusto di fare scienza».

Una volta raggiunta la piena padronanza dei movimenti, e sulla base di una prima formazione matematica acquisita nelle Case dei bambini, il bambino non è mai troppo piccolo per essere iniziato al metodo sperimentale tramite «esercizi scientifici manuali»,[16]

---

[11] M. Montessori, *Creative Development in the Child,* (ed. R. Ramachandran), Montessori-Pierson Publishing Company, 2012; tr. it. *Lezioni dall'India 1939. Lo sviluppo creativo del bambino,* Torino, Il leone verde, 2022, p. 112.

[12] Scrive infatti: "Durante l'esperienza fatta con i bambini della scuola elementare, abbiamo constatato che è esattamente fra i sei e i dodici anni che sarebbe opportuno porre le basi di tutte le scienze. Esiste psicologicamente un periodo sensibile, che si potrebbe chiamare il *periodo sensitivo della cultura,* durante il quale si organizza il piano astratto della mente umana. Questo è il momento in cui tutto deve essere seminato.", M. Montessori, *Dall'infanzia all'adolescenza* (1948), nuova ed. a cura di C. Tornar, Milano, Franco Angeli, 2019, p. 118.

[13] Cfr. M. Buzzoni, *Didattica della scienza e scienza montessoriana*, in «Vita dell'infanzia», LVIII, 5-8 2008, pp. 44-53 e O. Rossi Cassottana, *Il bambino scienziato tra scienza e didattica montessoriana: il punto di vista della pedagogia*, in «Vita dell'infanzia», LVIII, 5-8 2008, pp. 34-43.

[14] M. Montessori, *Il bambino in famiglia* (1956), Milano, Garzanti, 2022, p. 64.

[15] B. Latour, *Science in action. How to Follow Scientists and Engineers through Society*, Cambridge, Harvard University Press, 1987.

[16] «Per esempio, insegniamo loro le leggi della pressione e della tensione facendo costruire un arco di pietre, disposte in modo che l'arco si regga senza bisogno di cemento. Costruendo ponti, aeroplani,

l'osservazione diretta dei fenomeni naturali e piccoli esperimenti di fisica, chimica, ecc. in grado di riprodurli.[17]

Scrive sempre Montessori in *L'autoeducazione nelle scuole elementari:*

> Tra "capire" perché una persona cerca d'imprimere in noi col suo discorso la spiegazione di una cosa, e "capire" da noi stessi la cosa, corre una diversità sconfinata […]. Colui che "capisce da sé" ha un'impressione improvvisa: sente che la sua coscienza si è sgomberata, e qualche cosa di luminoso risplende in essa. […] Forse nessuna emozione è più produttiva per l'uomo, che l'emozione intellettuale.[18]

In altre parole, Montessori esorta gli insegnanti a non precludere al bambino il fascino della scoperta, i sentimenti di «ammirazione e meraviglia»[19] che i fenomeni naturali e il metodo sperimentale sono in grado si suscitare,[20] e che, insieme alla possibilità «di fare da sé le sue esperienze»,[21] accendono il suo interesse, stimolando quell'"immaginazione creatrice" che in fondo, come già Galilei sosteneva, è alla base di ogni scoperta scientifica.[22] «Nulla» infatti «può meglio della scienza parlare alla sua immaginazione, poiché vi si trova una specie di magia»,[23] scrive nel testo *Dall'infanzia all'adolescenza,* pubblicato nel 1948 e dedicato a rendere operative le riflessioni teoriche sull'educazione cosmica.

Avrebbe espresso qualche anno dopo una posizione simile Rachel Carson, una delle pioniere dei movimenti ambientalisti, in *Help Your Child to Wonder* (1956), invitando gli adulti a tenere viva la capacità, tipica dell'infanzia, di «ascoltare la musica» dell'universo e di meravigliarsi di fronte ai suoi misteri, stimolando lo studio della natura come esperienza emotiva che coltiva l'amore per il meraviglioso e riverenza.[24] Proprio nella capacità di suscitare interesse, di alimentare quel senso di meraviglia, espressione già per i padri della filosofia della tensione dell'essere umano alla conoscenza,[25] risiede per Montessori il segreto di «un buon insegnamento» a partire dal presupposto, in fondo socratico/platonico, su cui costantemente insiste, secondo il quale l'assimilazione soggettiva del sapere è pos-

---

ferrovie (calcolando la curvatura) come parte della normale attività scolastica, essi si familiarizzano con i principi della statica e della dinamica», M. Montessori, *Come educare il potenziale umano* (1948), Milano, Garzanti, 2022, p. 27.

[17] Cfr. D. Kahn, *L'esperienza di Koodaikanal (India): interviste a Lena Wikramaratne e a Mario Montessori Sr.*, in G. Honegger Fresco (a cura di), *Montessori perché no? Una pedagogia per la crescita,* Torino, Il leone verde, 2017, pp. 171-183.

[18] M. Montessori, *L'autoeducazione nelle scuole elementari,* cit., p. 177.

[19] M. Montessori, *Come educare il potenziale umano,* cit., p. 22.

[20] Basti pensare per Montessori agli esperimenti chimici: «Il metodo sperimentale permette di assistere veramente alla creazione di una sostanza […] è un fatto squisitamente sensoriale, che suscita l'interesse del bambino», *Dall'infanzia all'adolescenza,* cit., p. 73.

[21] «I metodi migliori sono quelli che suscitano il massimo interesse nell'allievo, che gli danno la possibilità di lavorare da solo, di fare da sé le sue esperienze», *Dall'infanzia all'adolescenza,* cit., p. 112.

[22] Sul rapporto che per Montessori intercorre tra immaginazione e scienza si veda sempre *L'autoeducazione nelle scuole elementari,* cit.

[23] M. Montessori, *Dall'infanzia all'adolescenza,* cit., p. 62.

[24] Cfr. B. Bianchi, *L'ecopedagogia di Rachel Carson. Riflessioni a partire dalla recente traduzione italiana di* The sense of Wonder, in «DEP – Deportate, esuli, profughe. Rivista telematica di studi sulla memoria femminile», 44, 2020, pp. 193-198. Per le affinità tra il pensiero di Montessori e le posizioni del movimento ecofemminista, volte a intrecciare femminismo, ecologismo, pacifismo e pedagogia, si rimanda all'*Introduzione*, sempre di Bianchi, al numero monografico di *DEP*, sopra citato, dedicato all'"Ecopedagogia", pp. I-XVI.

[25] Basti pensare a Platone che nel *Teeteto* attribuisce alla meraviglia l'origine del filosofare e ad Aristotele che nel I libro della *Metafisica* individua nello stupore di fronte ai fenomeni naturali ciò che ha spinto l'essere umano a conoscerne le cause. A riguardo si veda E. Berti, *In principio era la meraviglia. Le grandi questioni della filosofia antica,* Bari, Laterza, 2007.

sibile solo se si attiva in un processo di ricerca messo in moto dal desiderio di sapere.[26] Animarlo, mettere in rapporto il bambino con la cultura, come nella fase di crescita precedente con il materiale di sviluppo, è il compito primario dell'insegnante della scuola primaria, che dovrebbe mirare ad avere allievi «appassionati» più che «compiacenti»[27].

Proprio nel periodo di crescita in cui la mente del bambino è più ricettiva agli stimoli culturali, paragonata più volte a un campo fertile, per Montessori è necessario «*seminare* le scienze», [28] dandone un'idea d'insieme, offrendone gli «embrioni» e tralasciandone inizialmente i dettagli. Lo scopo è gettare una prima «impressione» – attraverso «una rappresentazione sensoriale e immaginativa»[29] (come il ricorso alle favole cosmiche)[30] – che nel futuro, quando sarà il momento, gli permetterà di studiare con maggiore approfondimento ogni argomento. Nelle pagine del testo del 1948, dedicate alla chimica, scrive infatti:

> Non possiamo ancora presentargli né grandi teorie né la scienza esatta della chimica; questo verrà più tardi. Ma egli si trova in un'età in cui deve semplicemente ricevere il seme che germoglierà in seguito: quel che gli occorre è un'impressione, un'idea che soprattutto sappia destare il suo interesse. Se egli acquisisce questo interesse, sarà capace in seguito di studiare e capire rapidamente queste materie. Se tale interesse non è stimolato, queste scienze […] gli sembreranno oscure. […] Prima di presentare la scienza, bisogna seminare alcune impressioni. Anche qui sarà opportuno ricorrere dapprima all'immaginazione.[31]

Come è stato evidenziato,[32] Montessori nei suoi testi ha dato precise indicazioni didattiche riguardo all'insegnamento della matematica e della geometria, mentre più teoriche e generali sono le sue riflessioni sull'insegnamento delle altre scienze. L'educazione scientifica, della quale, come detto, Montessori sottolinea l'importanza in *L'autoeducazione nelle scuole elementari* per coltivare l'intelligenza e l'immaginazione, diventa il perno dell'educazione cosmica intesa, a livello didattico, come una particolare scelta, organizzazione e presentazione dei contenuti disciplinari della scuola primaria,[33] all'interno di una prospettiva unitaria e sistematica delle singole materie, che rispecchia la sua visione olistica e finalistica del mondo.

L'educazione cosmica per Montessori va infatti a coprire "l'intero campo delle scienze",[34] mettendone in luce in primo luogo le correlazioni e le interconnessioni al fine di riflettere, a livello epistemologico, i rapporti di interdipendenza che intercorrono tra tutti gli elementi organici e inorganici del pianeta (gli esseri umani, gli animali, le piante, i microrganismi, l'acqua, l'aria, il fuoco, la terra, il sistema solare) e al tempo stesso di rispondere, nel modo più adeguato, al bisogno cognitivo della mente delle bambine e dei bambini di quell'età che cerca i nessi tra gli elementi che costituiscono la realtà.

3. La scienza in un'ottica globale e nelle relazioni

[26] Cfr. M. Recalcati, *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento,* Torino, Einaudi, 2018.
[27] M. Montessori, *Come educare il potenziale umano,* cit., p. 31.
[28] M. Montessori, *Dall'infanzia all'adolescenza,* cit., p. 42.
[29] Ivi, cit., p. 70.
[30] M. Mecocci, *Narrare il vero. Le favole cosmiche nella pedagogia Montessori,* Firenze, Terra Nuova, 2019.
[31] M. Montessori, *Dall'infanzia all'adolescenza,* cit., p. 61.
[32] B. Scoppola, "Il bambino scienziato: la proposta di Maria Montessori", Conferenza Lincea Gianfranco Chiarotti, Accademia Nazionale dei Lincei, 13 gennaio 2022.
[33] C. Tornar, Introduzione a M. Montessori, *Dall'infanzia all'adolescenza,* cit., pp. IX-XX.
[34] M. Montessori, *Lezioni dall'India 1939,* cit., p. 439.

ISSN 2785-0919 | DOI: 10.13129/2785-0919/2025.2.67-82

Nel settembre del 1938, pochi mesi prima della partenza per l'India – dove, come è noto, negli ultimi anni della sua vita trascorse quasi un decennio[35] e dove, insieme al figlio Mario, rese operativo il progetto di esplorazione delle scienze nella scuola primaria – con queste parole Montessori concludeva la conferenza pronunciata in occasione di un incontro dei Direttori delle sue scuole:

> Occorre […] riesaminare i contributi di tutte le scienze in un'ottica globale, nell'unione, nella sintesi e questo dovrebbe facilitare l'assorbimento della cultura. Gli studi rigidamente separati gli uni dagli altri non favoriscono l'intelligenza umana che cerca di continuo i rapporti tra le cose e l'unità. In altri termini ogni studio separato è in [un] certo senso caotico, mentre se mettiamo ordine nelle diverse scienze, non solo comprendiamo lo scopo ultimo di tutto questo, ma ce ne avvantaggiamo sul piano della conoscenza. [36]

Nella sua sinteticità, la conferenza del 1938 è particolarmente importante poiché – oltre a rendere merito alle intuizioni di Antonio Stoppani che hanno ispirato la visione cosmologica montessoriana – rende nota la direzione delle riflessioni portate avanti in quegli anni, i principi generali a fondamento dell'educazione cosmica, nonché, soprattutto, la sua meta ultima, ovvero quella di offrire all'essere umano delle linee direttive per comprendere se stesso:

> Non si tratta di avere più cultura, più informazioni, ma di [analizzare] conoscenze che soddisfino il profondo bisogno umano di capire meglio noi stessi e il nostro compito o destino. […]. Ad esempio la biologia, la mineralogia, la geologia, la storia della Terra – di cui la geografia concerne il giorno presente – tutte insieme possono avere un punto in comune e poiché l'essere umano vive sulla Terra possono illuminare anche il senso della vita umana. Lo sforzo dei nostri tempi è quello di cercare rapporti più logici e profondi tra le varie ricerche. Oggi gli scienziati non studiano più i semplici fenomeni, ma le relazioni tra di essi e questo porta verso l'origine delle cose, verso l'unità.[37]

Con le parole di Morin, «conoscere l'umano non significa separarlo dall'Universo, ma situarvelo».[38] È l'operazione che Montessori compie in *Come educare il potenziale umano* (1948), dove confluiscono le conferenze tenute nel decennio trascorso in India, e dove sviluppa le tesi annunciate nella conferenza del 1938, offrendone un saggio concreto in un lungo racconto – definito da Cives «un esemplare modello di divulgazione scientifica»[39]

---

[35] Nello specifico, dal 1939 fino al 1946, per poi ritornarvi dal 1947 al 1949.

[36] M. Montessori, *La teoria cosmica*, conferenza per la *Vereeniging van Bijeenkomst van Montessori Leid(st)ers* , Olanda, 25 settembre 1938, testo conservato nel Fondo Giuliano Sorge, pubblicato, tradotto dal francese, in G. Honegger Fresco (a cura di), *Montessori perché no?,* cit., pp. 154-159. Nel corso delle lezioni di formazione per insegnanti tenute nel 1939 ad Adyar avrebbe ribadito: «Come possiamo proporre l'idea della filosofia cosmica al bambino? È difficile introdurre le sue applicazioni in poche parole, perché rappresenta l'intero campo della scienza. Possiamo invece citare solo alcune scienze – geografia, mineralogia, biologia, zoologia, botanica e geologia – e spiegare la relazione tra di esse. Ciò che generalmente si fa nelle scuole tradizionali è dare nozioni di queste diverse scienze come piccoli elementi di conoscenza separati l'uno dall'altro. Quindi, per conservarle, l'unica cosa che il bambino può fare è rimetterle alla memoria. Se riusciamo a presentare le diverse scienze come interconnesse, come un collare in cui diverse pietre sono collegate tra loro a formare una catena, possiamo associare idee diverse a diversi cicli e mostrare come tutto in natura sia ciclico», M. Montessori, *Lezioni dall'India 1939,* cit., p. 439.

[37] M. Montessori, *La teoria cosmica*, cit., pp. 155-156

[38] E. Morin, *La testa ben fatta*, cit., p. 34.

[39] G. Cives, *Educazione ecologica, educazione cosmica*, in «Vita dell'infanzia», XXXVIII, 1, 1989, p. 19.

– nel quale la storia della comparsa delle prime civiltà umane è inserita nel contesto più ampio della storia dell'origine dell'universo e della formazione della Terra, attraverso la chiave di lettura della nascita della vita e della funzione che ogni elemento minerale, vegetale e animale ha svolto e svolge per la sua conservazione ed evoluzione.

Proprio la vita è per lei lo strumento per comprendere la realtà,[40] ma anche per rileggere il legame tra le scienze. Come è stato sottolineato, Montessori investe le scienze biologiche di un «ruolo cerniera»[41] e, intravedendo un intimo legame tra essere umano e ambiente, mette in discussione le tradizionali contrapposizioni che hanno contrassegnato il pensiero occidentale, come quella tra natura e cultura – emblematico a riguardo è il concetto di «super-natura» – e, a livello epistemologico, tra scienze umane e scienze naturali, una distinzione per lei da superare.[42] All'interno di un'idea della scienza che è stata definita raffinata e complessa,[43] propone quella che Ceruti ha definito una «cosmo-antropologia»[44] che anticipa aspetti dell'epistemologia contemporanea, toccando temi cari alla cosiddetta epistemologia della complessità, agli studi su scienza, tecnologia e società (STS), all'«ecologia planetaria» e alle teorie ecofemministe.

«Il principio fondamentale dell'educazione è la correlazione fra tutte le materie, che trovano il loro centro nel piano cosmico»,[45] scrive sempre in quel testo; a fronte della progressiva settorializzazione, frammentazione e specializzazione del sapere e del proliferare di informazioni e conoscenze, «dare in modo completo la cultura moderna è diventata una cosa impossibile» e nell'educazione cosmica Montessori individua «un metodo speciale, grazie al quale tutti i fattori della cultura possono essere presentati a un bambino di sei anni». [46]

Nella loro funzione di guida e «preparazione alla vita»,[47] compito della scuola e degli insegnanti deve infatti essere per lei quello di presentare le scienze come «chiavi per capire cosa succede nell'universo»,[48] mezzi per affrontare la complessità del mondo contemporaneo, tessendo tele sempre più vaste e offrendo ai bambini strumenti di orientamento e filtri interpretativi che colleghino, unifichino e contestualizzino le conoscenze.[49]

---

[40] Cfr. V. P. Babini, *Maria Montessori: una pedagogia dalla parte della vita*, in «DEP – Deportate, esuli, profughe. Rivista telematica di studi sulla memoria femminile», 44, 2020, pp. 20-29.

[41] M. Ceruti, A. Lazzarini, *La pedagogia di Maria Montessori nello specchio dell'epistemologia della complessità*, cit., p. 143.

[42] Come scrive anche Regni, per Montessori «non ci sono due culture, ma una sola, ovvero il pensare per connessioni, relazioni, contesti ed è questo che rende affascinanti dal punto di vista narrativo la fisica o la matematica e straordinariamente esatta la poesia», R. Regni, *Maria Montessori, contemporanea del futuro*, in «Il quaderno Montessori», XXI, 84, inverno 2004/2005, pp. 6-10, p. 8. Sono di questo avviso anche F. Cambi (*Maria Montessori tra epistemologia e psicopedagogia: qualche riflessione*, in «Studi sulla formazione», 2, 2015, pp. 125-130), M. Ceruti e A. Lazzarini (*La pedagogia di Maria Montessori nello specchio dell'epistemologia della complessità*, cit.), G. Cives (*Educazione e complessità dalla Montessori a Morin*, cit.) e R. Fornaca, *Montessori e l'istanza dell'educazione cosmica*, in «Vita dell'infanzia», LIV, 3/4, pp. 18-21).

[43] F. Cambi*, Maria Montessori tra epistemologia e psicopedagogia: qualche riflessione*, cit.

[44] M. Ceruti, A. Lazzarini, *La pedagogia di Maria Montessori nello specchio dell'epistemologia della complessità*, cit.

[45] M. Montessori, *Come educare il potenziale umano,* cit., p. 123.

[46] Ivi, p. 18.

[47] M. Montessori, *Dall'infanzia all'adolescenza,* cit., p. 15.

[48] M. Tomeucci, *Conoscere e capire la natura. Una conversazione con Mario Montesano Montessori*, in «Il quaderno Montessori», XXII, 2005/2006, pp. 4-12, cit., p. 5.

[49] Scrive in *Dall'infanzia all'adolescenza:* «A seconda della complessità del mondo culturale in cui il bambino vive, la sua tela sarà più o meno vasta e gli permetterà di raggiungere un maggiore o minore numero di obiettivi», cit., p. 15. Cfr. S. Fioretti, *L'educazione cosmica come 'struttura che connette'*, in M. Baldacci, M. Zabalza (a cura di), *L'utopia montessoriana. Pace, diritti, libertà, ambiente,* Trento, Erickson, 2019, pp. 154-164.

4. Scienza e storia

Come sottolinea Scocchera, l'«asse centrale» della proposta formativa montessoriana (nell'ambito dell'educazione cosmica ma, più in generale, all'interno di tutto percorso scolastico dai sei ai diciotto anni) è dunque quello storico-scientifico, dove le diverse scienze – come l'astronomia, la geologia, la chimica, la botanica, la zoologia, la fisiologia, l'anatomia comparata, la geografia – sono proposte in sinergia seguendo il filo rosso del rapporto tra essere umano e natura nel suo sviluppo storico, con il fine ultimo di collocare l'essere umano nel cosmo.[50]

Lo sforzo degli insegnanti deve essere rivolto a «raccogliere le più alte scoperte delle scienze, renderle chiare e affascinanti e offrirle all'infanzia»,[51] sostiene Montessori nel corso delle lezioni indiane del 1939, invitandoli ad accompagnare gli esperimenti e l'osservazione diretta dei fenomeni naturali – coadiuvata da materiali come grafici, cartelloni, classificazioni, nomenclature, che aiutino i bambini e le bambine a collegare le informazioni in modo ordinato – con «racconti appassionanti» e aneddoti che evochino immagini e accendano la loro fantasia. A più riprese, negli scritti degli ultimi anni Quaranta, Montessori avrebbe infatti affermato che il metodo più efficace per introdurre le varie scienze è il racconto delle loro origini, in altre parole «di come si è potuti giungere a studiarle e di chi per primo le ha studiate»,[52] tenendo conto che intorno ai sei/sette anni i bambini e le bambine iniziano a essere meno interessati «ai fatti che al modo in cui essi sono stati scoperti»,[53] sempre più attratti dalle «azioni» compiute dagli esseri umani.[54]

Emblematica a riguardo è la conferenza *La solidarietà umana nel tempo e nello spazio*, da lei pronunciata al ritorno dall'India, in occasione dell'VIII Congresso Internazionale Montessori, svoltosi a San Remo nell'agosto del 1949, durante la quale sostiene:

> Il modo migliore di insegnare la geografia, ad esempio, è quello di vivificare le aride cognizioni dei manuali con l'esaltazione del sacrificio degli uomini che si avventurarono in grandi viaggi di scoperte; questa è anche la maniera d'insegnare la scienza, integrandone lo studio con la narrazione dell'eroica vita di molti scienziati. […] Non insisterò mai abbastanza, perciò, sull'importanza dello studio della storia, in qualunque suo dettaglio […]. Ho sperimentato, specialmente in India, l'efficacia di questo indirizzo nello studio della storia. Raccomandavo agli insegnanti indiani, che studiavano il metodo Montessori e lo applicavano nelle scuole da essi create, di collegare l'apprendimento di tutte le cognizioni (nel campo della geografia, della chimica, della fisica) alla storia delle singole scoperte e particolarmente alla storia della vita degli uomini che avevano contribuito a queste conquiste del progresso. Come risultato si ebbe in queste scuole un risveglio prodigioso di sensibilità e di interesse da parte dei bambini, i quali non si stancavano di chiedere particolari sulla vita di questi esseri meravigliosi: specialmente si interessavano delle difficoltà che essi avevano dovuto sormontare, dei pregiudizi che avevano dovuto combattere, degli stenti che avevano dovuto soffrire, per arrivare a conquistare i segreti del mondo sconosciuto e delle arcane forze della natura. Questi bambini chiedevano spesso di vedere i ritratti di questi eroi ed erano lieti di penetrare a fondo il valore miracoloso della loro opera

[50] A. Scocchera, *Maria Montessori. Quasi un ritratto inedito,* Firenze, La Nuova Italia, 1990.

[51] M. Montessori, *Lezioni dall'India 1939,* cit., p. 445.

[52] M. Montessori, *Come educare il potenziale umano,* cit., p. 45.

[53] M. Montessori, *Come educare il potenziale umano,* cit., p. 98.

[54] «Il bambino è diventato un individuo forte; un essere che entra in un mondo nuovo, il mondo dell'astratto. È un mondo ricco, nel quale cominciano a interessarlo, più degli oggetti, le azioni compiute dagli uomini», M. Montessori, *Dall'infanzia all'adolescenza,* cit., p. 23.

> quando riuscivano a farsi una idea chiara dei tempi in cui avevano vissuto, della ignoranza dei loro contemporanei intorno a quanto era oggetto delle loro ricerche e del loro studio e dei mezzi insufficienti dei quali avevano potuto valersi. […] Se attraverso l'opera educativa vogliamo moltiplicare le facoltà intellettuali e sensitive dei bambini che ci sono affidati, dobbiamo moltiplicare anche le nostre facoltà. E in questo campo non dobbiamo mai separare l'insegnamento delle varie cognizioni scientifiche, geografiche, storiche, ecc., dall'opera appassionata dell'uomo, che con il suo lavoro, la sua dedizione, il suo sacrificio, ha portato luce di nuove verità in questo campo, altrimenti non faremmo altro che inaridire la nostra anima e quella dei piccoli che vogliamo formare alla vita.[55]

Negli anni in cui la storia della scienza non aveva ancora completamente affermato la propria identità istituzionale,[56] Montessori invitava in sostanza a non separare, a livello didattico, la scienza da chi la ha fatta, la scienza dalla sua storia e dallo sviluppo della tecnologia, dando sì spazio al racconto delle scoperte scientifiche, ma collocandole nel loro contesto, ancorate all'opera concreta di donne e uomini, e mettendo sempre in luce le condizioni materiali, le invenzioni di macchine e strumenti che le hanno rese possibili. Non a caso, nell'ambito della sua proposta di riforma della scuola secondaria, nota come "Programma di Laren" e delineata nel testo *Dall'infanzia all'adolescenza,* aveva suggerito di installare, insieme a una biblioteca specializzata e a un «museo storico», un «museo delle macchine», dotato di piani inclinati, ingranaggi, torni, lenti, prismi, telai, proiettori, microscopi, fonografi, radio, telegrafi, macchine tipografiche, fotografiche, elettriche, ma anche «macchine per sbucciare la verdura, fare il purè, aspirare la polvere, lavare, stirare ecc.»[57] Se per l'adolescente lo studio delle invenzioni umane deve costituire «la parte della storia più importante», è per lei indispensabile che già nel periodo di crescita precedente il bambino sia reso consapevole del mutare della «vita sociale» in rapporto allo sviluppo del pensiero scientifico e delle sue applicazioni, comparando «la vita dell'uomo lungo i diversi stadi dell'evoluzione della civiltà».[58]

Montessori rende così strategia didattica (partire dagli aspetti concreti dell'impresa scientifica per avvicinare i bambini e le bambine alle sue astrazioni e teorie) una consapevolezza che in ambito accademico si sarebbe fatta strada solo grazie alle ricerche della sociologia della scienza degli anni Sessanta e Settanta, volte a indagare l'intreccio tra scienza e le altre attività sociali ed economiche, interrogando la prassi quotidiana degli scienziati e ponendosi contro l'idea tradizionale della scienza come un'impresa sovrapersonale e astorica. Nell'educazione delle nuove generazioni, investe dunque la storia – il cui riferimento è infatti costante negli scritti della fine degli anni Quaranta – di un ruolo centrale, posta al cuore dell'educazione cosmica[59] come strumento per rispondere ai grandi quesiti dei bambini – «Chi sono? Da dove vengo? Dove vado? Perché?»[60] – che intorno ai sei/sette anni iniziano a interrogarsi sul loro posto e ruolo nel mondo.

Montessori suggerisce agli insegnanti di riservare un grande spazio alle biografie, illustrando le imprese di esploratori e pionieri, ma richiamando l'attenzione anche sulle

---

[55] M. Montessori, *La solidarietà umana nel tempo e nello spazio*, in G. Galeazzi (a cura di), *Formazione dell'uomo e educazione cosmica,* Ancona, Quaderni del Consiglio regionale delle Marche, 2006, pp. 61-72, cit. pp. 68-71.

[56] Cfr. P. Govoni, *Che cos'è la storia della scienza,* Roma, Carocci, 2019.

[57] M. Montessori, *Dall'infanzia all'adolescenza,* cit., p. 110.

[58] Ivi, p. 111.

[59] Cfr. M. Mecocci, *Narrare il vero,* cit.

[60] D. Duffy, M. Duffy, W. Mayer, R. Breiman, *Educazione cosmica in concreto*, in G. Honegger Fresco (a cura di), *Montessori perché no*?, cit., pp. 184-200.

«schiere di uomini e di donne che la luce della celebrità non illumina»,[61] che attraverso il loro «lavoro» hanno contribuito alla sopravvivenza e al progredire della civiltà.[62]

Nella rilettura della storia dell'umanità all'interno di quella del cosmo attraverso la lente della funzione che ogni suo elemento (definito con un'immagine efficace un «operaio cosmico») svolge per l'equilibrio terrestre, il valore sociale del lavoro è infatti un'altra tematica centrale negli scritti montessoriani del periodo, come nuova angolatura attraverso la quale insegnare la storia, ma anche, come anticipato, riflettere sul rapporto essere umano/natura superando le tradizionali contrapposizioni:

> Tutti gli esseri viventi hanno bisogno di qualcuno che li aiuti a vivere […]. Tutti gli esseri viventi hanno il fine di contribuire al benessere degli altri esseri viventi. È difficile stabilire un parallelo tra i fenomeni della natura e quelli della vita umana. E tuttavia un parallelismo esiste, soprattutto per il fatto che gli uomini, nel loro complesso, debbono avere un grande compito nella creazione, e su un piano forse più elevato di quello della natura. Ogni uomo lavora per gli altri uomini. L'industria e il commercio possono essere considerati attività analoghe a quelle che avvengono in natura. Non si potrebbe ristudiare la storia dell'umanità da questo nuovo punto di vista? Se noi stabiliamo un legame fra la natura e la supernatura che l'uomo si è costruito, tutto ciò che appartiene alla prima illumina ciò che avviene nella seconda.[63]

Nello stesso anno (1948) Lucien Febvre proponeva ugualmente di riconsiderare lo sviluppo storico alla luce della storia del lavoro – ritenuto uno degli aspetti più importanti di ogni epoca – che necessariamente avrebbe coinvolto una storia degli strumenti, degli utensili, delle tecniche.[64] Le riflessioni di Montessori non possono infatti non fare pensare alla rivoluzione nella storiografia operata dal movimento delle *Annales* (1929), volta a promuovere una prospettiva alternativa rispetto alla tradizionale *histoire événementielle / histoire bataille* di stampo politico-militare, per puntare invece l'attenzione sulla vita quotidiana, sui comportamenti, sulla mentalità delle persone comuni (la «storia dal basso»), sulle attività umane e su i suoi prodotti (nei termini di Braudel la «cultura materiale»); una prospettiva di respiro «globale» attenta alla relazione dinamica dell'uomo con la natura (la «storia ambientale»), alle interazioni tra i vari gruppi umani e alle mescolanze di idee, tradizioni, pratiche e tecniche; una proposta che inevitabilmente imponeva il superamento di un punto di vista eurocentrico nonché una collaborazione con le altre discipline (come la geografia, l'economia, la sociologia e l'antropologia). [65]

Nonostante la loro imprescindibile importanza storiografica, si tratta tuttavia di linee di ricerca che avrebbero faticato, per ragioni operativo-concrete e teoriche, a penetrare nella didattica scolastica italiana; nonostante le diverse indicazioni ministeriali, delineate a partire dagli anni Ottanta, che sembrarono accogliere l'allargamento tematico proposto

---

[61] M. Montessori, *Come educare il potenziale umano,* cit., p. 46.

[62] «La vita umana dipende dal lavoro di tutti: la casa che abitiamo, il frutto che mangiamo, il vestito che indossiamo, il carbone che ci riscalda, il letto che ci accoglie, tutto dobbiamo ad altri uomini. Chi sono quelli che lavorarono per dare a noi, a ciascuno di noi, le cose necessarie a vivere la vita giornaliera? Non sappiamo. Ignoti e oscuri, essi certo lavorarono per noi, cioè per gli altri e forse si sacrificarono col sudore della fronte, lavorando la terra, scendendo nelle miniere soffocanti, attaccati alle macchine», M. Montessori, *Che cos'è l'educazione cosmica (1949)*, in G. Honegger Fresco (a cura di), *Montessori perché no*?, cit., p. 167.

[63] M. Montessori, *Dall'infanzia all'adolescenza,* cit., p. 79.

[64] L. Febvre, *Lavoro: evoluzione di un termine e di un'idea (1948)*, in L. Febvre, *Lavoro e storia. Scritti e lezioni (1909-1948),* a cura di F. Loreto, Roma, Donzelli editore, 2020, pp. 103-114.

[65] Cfr. J. Le Goff, *La nouvelle histoire,* Paris, Retz, 1979 e P. Burke, *The French Historical Revolution. The "Annales" School, 1929-89,* Oxford, Polity Press-Basil Blackwell, 1990.

dalla «Nuova storia», l'impostazione politico-militare rimane ancora oggi di fatto prevalente.[66] Mentre Montessori, in controtendenza, già nel 1910 sosteneva:

> Che cosa potrebbe essere veramente più istruttivo ed educativo, che descrivere al fanciullo quell'eroico Robinson Crosué, che fu l'uomo primitivo nella grande isola sperduta dell'universo: la terra? Gli uomini deboli e nudi, senza ferro perché esso sta ancora misteriosamente nascosto entro le viscere della terra, senza fuoco perché non hanno ancora scoperto i mezzi per procurarselo, hanno solo delle pietre per difendersi dagli animali feroci e giganteschi che ruggiscono tutto intorno nelle foreste. La *pietra scheggiata,* il primo lavoro dell'uomo intelligente, il suo primo instrumento e la sua prima arma, si può preparare soltanto con una specie di minerale […]. Allora gli uomini costruendosi una barchettina con le scorze degli alberi, salpavano le onde, in cerca della pietra, e passavano di isola in isola con poco alimento, senza luce, di notte, senza guida. Questi racconti meravigliosi debbono essere compresi dal fanciullo, e far nascere in lui l'ammirazione per la sua propria umanità, e un profondo senso di dovere per lo sforzo di un lavoro reso oggi così fecondo e facile dalla nostra raggiunta civiltà, ove l'ambiente, per opera degli uomini, ci ha così raddolcito la vita. Ma la pedagogia non meno delle altre discipline ha trascurato ogni contributo dell'Antropologia: l'uomo come lottatore contro l'ambiente, così come lavoratore e trasformatore, come eroe del creato, le è sfuggito. […] Le scuole insegnano le storie delle guerre – la storia dei disastri e delle colpe […]; ma la civiltà stessa, che risiede nell'evoluzione del lavoro e del pensiero, rimane pei fanciulli nelle tenebre del silenzio.[67]

Riflessioni simili costellano gli scritti degli anni Quaranta, dove Montessori propone agli insegnanti di sostituire lo «scenario di sangue e di fuoco» che emerge nei manuali scolastici, con una «storia sociale»,[68] non scindibile dunque dalla storia delle scienze e delle tecniche e che mostri piuttosto il cammino di scoperte e invenzioni, nonché il senso del lavoro umano, come un'impresa collettiva mossa dallo sforzo di ideare soluzioni e tecniche sempre più avanzate per adattarsi all'ambiente e ai suoi cambiamenti, mettendo in rilievo i motivi sociali e i bisogni che ne sono stati alla base. Lasciando grande spazio alla ricerca individuale, esplorando i manufatti, le creazioni artistiche, gli utensili, le abitazioni, ma anche gli usi e costumi (come i riti di sepoltura) delle diverse società umane nello spazio e nel tempo, questa prospettiva è volta a spingere i bambini e le bambine a chiedersi come vive e come è vissuta l'umanità.[69]

Come sottolinea Marchetti, sottesa ad ogni forma e modalità di insegnamento della storia vi è sempre una particolare visione del mondo e Montessori legge la storia come

---

[66] Come i nuovi programmi della scuola elementare del 1985, la revisione dei programmi di storia per il triennio degli istituti professionali del 1997, la proposta di nuovi indirizzi per la storia scolastica del 2001 (*Verso i nuovi curriculi. Sintesi dei gruppi di lavoro*) e le *Indicazioni nazionali 2012-13 per il curriculo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*; come sottolineano Panciera e Zannini, le indicazioni ministeriali per la scuola secondaria, entrati in vigore nell'a.s. 2010-2011, riflettono una concezione tradizionale dell'insegnamento della storia nell'ambito liceale mentre mostrano un'apertura alla storia economica, sociale, demografica, delle tecniche e del lavoro solo nell'ambito degli istituti tecnici e professionali. Cfr. W. Panciera, A. Zannini, *Didattica della storia,* Firenze, Le Monnier Università, 2013, 3ª ed. aggiornata.

[67] M. Montessori, *Antropologia pedagogica*, Milano, Vallardi, 1910, pp. 3-4.

[68] M. Montessori, *La solidarietà umana nel tempo e nello spazio*, cit., pp. 105-106.

[69] D. Duffy, M. Duffy, W. Mayer, R. Breiman, *Educazione cosmica in concreto*, in G. Honegger Fresco (a cura di), *Montessori perché no*?, cit., pp. 184-200; L. Rossi, *"Viaggi nel tempo" e "Le forme del tempo". Due esperienze di didattica della Storia alla Scuola dell'Infanzia*, in «Didattica della storia», 2, 1S 2020, pp. 630-649.

esplorazione del progresso della civiltà umana (la super-natura),[70] affidandole il compito di svelare il ruolo, la missione «cosmica», dell'essere umano sulla terra, che è appunto quella di «trasformare» la natura grazie alla sua capacità di perfezionamento, al potere creativo della sua intelligenza e al suo lavoro, finalizzati, in ultima istanza, a mantenere in vita gli altri e a contribuire al benessere comune.[71]

Il suggerimento di proporre le diverse discipline attraverso un'impostazione storica ha la finalità educativa, e insieme etica, di mostrare ai bambini la «grandezza» dell'essere umano, suscitando sentimenti di ammirazione, riconoscenza e orgoglio che generano senso di responsabilità e alimentano l'amore per l'umanità. Presentare la storia dell'umanità dalla prospettiva del valore sociale della scienza e del lavoro diventa infatti in Montessori lo strumento per educare alla «solidarietà umana», poiché mostra l'insensatezza di ogni guerra, divisione o tentativo di prevaricazione[72] mettendo in luce che l'unione tra gli esseri umani non è qualcosa da «creare», in quanto esiste già di fatto, sebbene l'essere umano stesso non ne sia consapevole.[73] Questa consapevolezza per Montessori dovrebbe essere il punto di arrivo del percorso formativo dai 6 ai 12 anni, offrendo una guida all'adolescente nel difficile percorso di costruzione della sua identità individuale e sociale .

Bibliografia

Babini V. P., *Maria Montessori: una pedagogia dalla parte della vita*, in «DEP – Deportate, esuli, profughe. Rivista telematica di studi sulla memoria femminile», 44, 2020, pp. 20-29.

[70] MT. Marchetti, *La psicotecnica nell'insegnamento della storia*, in «Vita dell'infanzia», XXXIV, 11/12, 1985, pp. 50-53.

[71] «La storia illustra questa tendenza dell'uomo a trasformare quanto lo circonda […]. In questi ultimi tempi il progresso della tecnica e della scienza ha portato altri profondi mutamenti nell'ambiente e nelle condizioni di vita: non esistono più ad esempio, divisioni territoriali vere e proprie […]. Oggi l'aeroplano e la rapidità dei mezzi di comunicazione hanno ridotto notevolmente, se non annullato, la validità di queste difese. Oggi si è accentuata la necessità dell'unione fra i popoli, si è semplificata la possibilità degli scambi delle materie prime, delle merci, dei prodotti vari della nostra civiltà. […] Il continuo rapporto di dipendenza delle cose, delle quali viviamo e di cui abbiamo bisogno, della preparazione e della specializzazione di coloro che le fanno, le trasformano e ce le offrono per l'uso o il consumo, esclude che si possa ancora vivere soltanto per se stessi. Siamo arrivati a un grado della nostra organizzazione sociale che ci rende impossibile di vivere nella natura: necessariamente ciascuno di noi dipende dal lavoro degli altri e deve lavorare per gli altri. […] Perché, dunque, continuiamo a dire che bisogna educare gli uomini all'unione universale? Questa unione nel mondo c'è già, esiste! Bisogna, dunque, fare il possibile per rendere gli uomini coscienti di questa realtà», M. Montessori, *La solidarietà umana nel tempo e nello spazio*, cit., pp. 64-65.

[72] «Le forze che scuotono il mondo richiedono con urgente necessità che ci si renda conto dell'unità dell'umanità: è finito il tempo in cui qualche gruppo razziale o qualche singolo paese poteva diventare civile, lasciando gli altri nella servitù e nella barbarie. Il persistere di queste idee logore può solo portare ad altre guerre e all'autodistruzione. E come si può ottenere un cambiamento generale di mentalità, se non grazie all'opera dell'insegnante, che agisca non come un tiranno o un missionario, ma come guida essenziale delle nuove generazioni?», Ivi, p. 170.

[73] «Se l'unità fra gli uomini – che in natura esiste di fatto – verrà finalmente raggiunta, lo sarà solo grazie a un'educazione che insegni ad apprezzare tutto ciò che è frutto della collaborazione fra gli uomini e a spogliarsi di buon grado d'ogni pregiudizio nell'interesse del lavoro comune, per l'adempimento del piano cosmico […]. Le religioni e le lingue separano gli uomini, mentre le arti e le scienze e i prodotti dell'industria li uniscono. […] ai nuovi figli di un mondo civile si devono infondere un sentimento e un entusiasmo profondi per la causa santa dell'umanità. […] Quando prevarrà una migliore reciproca comprensione dei fini dell'umanità, le barriere costituite dalle lingue diverse potranno finalmente cadere sotto la pressione delle forze economiche schierate contro di loro», M. Montessori, *Come educare il potenziale umano,* cit., pp. 112-113.

Babini V. P., *Una "donna nuova". Il femminismo scientifico di Maria Montessori,* Milano, Franco Angeli, 2000.
Baldacci M., Zabalza M. (a cura di), *L'utopia montessoriana. Pace, diritti, libertà, ambiente,* Trento, Erickson, 2019.
Berti E., *In principio era la meraviglia. Le grandi questioni della filosofia antica,* Bari, Laterza, 2007.
Bianchi B., *Introduzione* al numero monografico di «*DEP* », 44, 2020, dedicato all'"Ecopedagogia", pp. I-XVI.
Bianchi B., *L'ecopedagogia di Rachel Carson. Riflessioni a partire dalla recente traduzione italiana di* The sense of Wonder, in «DEP – Deportate, esuli, profughe. Rivista telematica di studi sulla memoria femminile», 44, 2020, pp. 193-198.
Burke P., *The French Historical Revolution. The "Annales" School, 1929-89,* Oxford, Polity Press-Basil Blackwell, 1990.
Buzzoni M., *Didattica della scienza e scienza montessoriana*, in «Vita dell'infanzia», LVIII, 5-8 2008, pp. 44-53
Cambi F., *Maria Montessori tra epistemologia e psicopedagogia: qualche riflessione*, in «Studi sulla formazione», 2, 2015, pp. 125-130.
Ceruti M., Lazzarini A., *La pedagogia di Maria Montessori nello specchio dell'epistemologia della complessità*, in «Studi sulla formazione», 23, 2 2020, pp. 139-156.
Cives G., *Educazione e complessità dalla Montessori a Morin*, in «Studi sulla formazione», 6, 2 2003, pp. 7-34.
Cives G., *Educazione ecologica, educazione cosmica*, in «Vita dell'infanzia», XXXVIII, 1, 1989, p. 19.
Duffy D., Duffy M., Mayer W., Breiman R., *Educazione cosmica in concreto*, in G. Honegger Fresco (a cura di), *Montessori perché no*?, pp. 184-200.
Febvre L., *Lavoro: evoluzione di un termine e di un'idea (1948)*, in L. Febvre, *Lavoro e storia. Scritti e lezioni (1909-1948),* a cura di F. Loreto, Roma, Donzelli editore, 2020, pp. 103-114.
Fioretti S., *L'educazione cosmica come 'struttura che connette'*, in M. Baldacci, M. Zabalza (a cura di), *L'utopia montessoriana. Pace, diritti, libertà, ambiente,* Trento, Erickson, 2019, pp. 154-164.
Fornaca R., *Montessori e l'istanza dell'educazione cosmica*, in «Vita dell'infanzia», LIV, 3/4, pp. 18-21.
Galeazzi G., *L'umanesimo cosmico di Maria Montessori*, in M. Montessori, *Formazione dell'uomo e educazione cosmica,* a cura di G. Galeazzi, Ancona, Quaderni del Consiglio regionale delle Marche, 2006, pp. 9-42.
Govoni P., *Che cos'è la storia della scienza,* Roma, Carocci, 2019.
Honegger Fresco G. (a cura di), *Montessori perché no*? *Una pedagogia per la crescita,* Torino, Il leone verde, 2017.
Kahn D., *L'esperienza di Koodaikanal (India): interviste a Lena Wikramaratne e a Mario Montessori Sr.*, in G. Honegger Fresco (a cura di), *Montessori perché no?*, pp. 171-183.
Latour B., *Science in action. How to Follow Scientists and Engineers through Society*, Cambridge, Harvard University Press, 1987.
Le Goff J., *La nouvelle histoire,* Paris, Retz, 1979.
Marchetti M. T., *La psicotecnica nell'insegnamento della storia*, in «Vita dell'infanzia», XXXIV, 11/12, 1985, pp. 50-53.
Mayer M., Parisi G., *Giorgio Parisi: come appassionare alla scienza*, in «MicroMega», 5 ottobre 2021.
Mecocci M., *Narrare il vero. Le favole cosmiche nella pedagogia Montessori,* Firenze, Terra Nuova, 2019.
Montessori M., *Antropologia pedagogica*, Milano, Vallardi, 1910.

Montessori M., *Che cos'è l'educazione cosmica (1949)*, in G. Honegger Fresco (a cura di), *Montessori perché no*?, p. 167.
Montessori M., *Come educare il potenziale umano* (1948), Milano, Garzanti, 2022.
Montessori M., *Creative Development in the Child,* (ed. R. Ramachandran), Montessori-Pierson Publishing Company, 2012; tr. it. *Lezioni dall'India 1939. Lo sviluppo creativo del bambino,* Torino, Il leone verde, 2022.
Montessori M., *Dall'infanzia all'adolescenza* (1948), nuova ed. a cura di C. Tornar, Milano, Franco Angeli, 2019.
Montessori M., *Formazione dell'uomo e educazione cosmica,* a cura di G. Galeazzi, Ancona, Quaderni del Consiglio regionale delle Marche, 2006.
Montessori M., *Il bambino in famiglia* (1956), Milano, Garzanti, 2022.
Montessori M., *L'autoeducazione nelle scuole elementari,* Roma, Loescher-Maglioni e Strini, 1916; Milano, Garzanti, 2022.
Morin E., *La tête bien faite,* Parigi, Editions du Seuil, 1999; tr. it. *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero,* Milano, Raffaello Cortina Editore, 2000.
Panciera W., Zannini A., *Didattica della storia,* Firenze, Le Monnier Università, 2013, 3ª ed. aggiornata.
Recalcati M., *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento,* Torino, Einaudi, 2018.
Regni R., *Maria Montessori, contemporanea del futuro*, in «Il quaderno Montessori», XXI, 84, inverno 2004/2005, pp. 6-10.
Regni R., *Visione cosmica e geopedagogia in Maria Montessori*, in C. Tornar (a cura di), *Centro di studi montessoriani. Annuario 2003. Attualità di Maria Montessori,* Milano, Franco Angeli, 2004, pp. 56-71
Rossi Cassottana O., *Il bambino scienziato tra scienza e didattica montessoriana: il punto di vista della pedagogia*, in «Vita dell'infanzia», LVIII, 5-8 2008, pp. 34-43.
Rossi L., *"Viaggi nel tempo" e "Le forme del tempo". Due esperienze di didattica della Storia alla Scuola dell'Infanzia*, in «Didattica della storia», 2, 1S 2020, pp. 630-649.
S. a., *Giorgio Parisi ha detto della Montessori*, in «Vita dell'infanzia», a. LXXI, n. 11-12, novembre-dicembre 2022, p. 23.
Scocchera A., *Maria Montessori. Quasi un ritratto inedito,* Firenze, La Nuova Italia, 1990.
Scoppola B., "Il bambino scienziato: la proposta di Maria Montessori", Conferenza Lincea Gianfranco Chiarotti, Accademia Nazionale dei Lincei, 13 gennaio 2022.
Tomeucci M., *Conoscere e capire la natura. Una conversazione con Mario Montesano Montessori*, in «Il quaderno Montessori», XXII, 2005/2006, pp. 4-12.
Tornar C., *Introduzione* a M. Montessori, *Dall'infanzia all'adolescenza,* Milano, Franco Angeli, 2019, pp. IX-XX.

Pratiche educative e coscienza civile nella Provincia di Reggio Calabria (1908-1913)

Fabio Stizzo*
Università Pegaso

OPEN ACCESS

Double blind peer review

Copyright: © 2025 Fabio Stizzo.
This is an open access, peer-reviewed article published by University of Messina and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Journal Homepage https://cab.unime.it/journals/index.php/argo/index

ISSN: 2785-0919

DOI: 10.13129/2785-0919/2025.2.83-98

Received:February 15, 2025

Accepted: March 11, 2025

Published: July 30, 2025

Corresponding Author: Fabio Stizzo,
mail: fabio.stizzo@unipe.it

Citation: Fabio Stizzo (2025), Pratiche educative e coscienza civile nella provincia di Reggio Calabria (1908-1913). *Gli Argonauti. Rivista di Studi storico-educativi e Pedagogici,* 2025(2): 83-98.

Educational Practices and Civic Consciousness in the Province of Reggio Calabria (1908-1913)

Riassunto | *Abstract*

Il contributo analizza il ruolo svolto da alcuni giovani intellettuali nella promozione di iniziative educative orientate alla formazione di una coscienza civile, nella provincia di Reggio Calabria, nel periodo immediatamente successivo al terremoto del 1908. L'attenzione è rivolta, in particolare, ad alcuni interventi destinati ai giovani considerati soggetti privilegiati dell'azione pedagogica e risorse strategiche per il riscatto civile e morale del territorio. Inserendosi nel più ampio quadro degli studi sulla storia dell'educazione nel Mezzogiorno, il saggio mette in evidenza come, nel contesto post-sismico, l'azione educativa sia stata concepita non soltanto come risposta all'emergenza, ma anche come parte integrante di un progetto più ampio di ricostruzione sociale e rinnovamento civile di lungo periodo.

This article examines the role of a group of intellectuals in promoting educational initiatives aimed at fostering civic consciousness in the province of Reggio Calabria in the period immediately following the 1908 earthquake. Particular attention is given to interventions targeting young people, regarded as privileged subjects of pedagogical action and strategic resources for the civil and moral regeneration of the territory. Situated within the broader framework of studies on the history of education in Southern Italy, the article highlights how, in the post-seismic context, educational action was conceived not merely as an emergency response, but also as an integral part of a broader project of social reconstruction and long-term civic renewal.

Parole chiave | *Key words*

Storia dell'educazione, coscienza civile, intellettuali, giovani, terremoto Reggio Calabria e Messina del 1908, ricostruzione sociale.

History of education, Civic consciousness, intellectuals, Younger Generation,1908 Messina-Reggio Calabria earthquake, social reconstruction

Pratiche educative e coscienza civile nella Provincia di Reggio Calabria (1908-1913)

Fabio Stizzo*
Università Pegaso

Nei primi anni del Novecento il contesto culturale italiano è segnato da una fase di transizione profonda, caratterizzata dalla crisi dei modelli interpretativi ottocenteschi e, in particolare, dalla conseguente ridefinizione dei ruoli sociali e civili degli intellettuali. La rapida trasformazione della società, l'accelerazione dei tempi storici e l'emergere di nuove istanze politiche e sociali, contribuiscono a rendere particolarmente problematica la funzione formativa e orientativa tradizionalmente attribuita agli uomini di cultura. Tale processo produce, da un lato, un diffuso senso di spaesamento e di incertezza, alimentato dalla dissoluzione di paradigmi che per decenni avevano garantito riferimenti relativamente stabili sul piano culturale; dall'altro lato, il medesimo tornante storico vede l'emergere di una generazione giovanile determinata e intraprendente, colta e consapevole, che, pur muovendosi entro un quadro di tensioni e di forte instabilità, elabora nuove forme di partecipazione civile e di responsabilità sociale[1].

Il mondo giovanile di inizio Novecento, di fatto, non si esaurisce nella sola esaltazione della ribellione o del gesto audace, ma esprime anche, seppure in forme meno vistose, un sentire morale e filantropico orientato all'azione, alla solidarietà e alla trasformazione delle condizioni di vita delle classi più disagiate e vulnerabili[2]. Tale dimensione risulta nettamente distinta da quella retorica politica coeva che, nel proclamare la necessità di "fare posto ai giovani", finiva per neutralizzarne la portata innovativa, trasformando la giovinezza in una categoria simbolica funzionale alla legittimazione di nuovi assetti sociali, più che in una reale forza di rinnovamento[3].

* Fabio Stizzo è Professore Associato di Storia della Pedagogia e dell'Educazione presso l'Università Pegaso. Mail: fabio.stizzo@unipe.it

[1] Cfr. F. Cambi (2010), *Fermenti innovatori nel primo Novecento*, in Id., *Cultura e pedagogia nell'Italia liberale (1861-1920)*, Edizioni UNICOPLI, Milano, pp. 199-207.

[2] Cfr. F. Stizzo (2020), *L'educazione delle giovani generazioni in età giolittiana: momenti e ritualità*, in A.M. Colaci (a cura di), *L'educazione giovanile nel '900: percorsi di ricerca*, Pensa MultiMedia, Lecce, pp. 43-58; M. Degl'Innocenti (2004), *Giovani e giovanilismo tra società e politica dalla fine dell'Ottocento alla seconda guerra mondiale*, in P. Sorcinelli-A. Varni (2004) (a cura di), *Il secolo dei giovani. Le nuove generazioni e la storia del Novecento*, Donzelli Editore, Roma, pp. 113-121; A. Varni (1998) (a cura di), *Il mondo giovanile in Italia tra Otto e Novecento*, il Mulino, Bologna; G. Chiosso (1983), *Intellettuali, Politica e «Questione Nazionale»*, in Id., *L'educazione nazionale da Giolitti al primo dopoguerra*, Editrice La Scuola, Brescia, pp. 5-34.

[3] Cfr., C. Papa (2013), *L'Italia giovane dall'Unità al fascismo*, Laterza, Roma-Bari, p. 4.

ISSN 2785-0919 | DOI: 10.13129/2785-0919/2025.2.83-98

Accantonando, in questa sede, la retorica giovanilistica e le letture enfatiche o ideologiche che, già negli anni immediatamente successivi e poi a lungo, avrebbero alimentato il dibattito sulle nuove generazioni in relazione agli orientamenti politici, ai condizionamenti sociali e culturali, ai conflitti generazionali e al distacco dalle concezioni tradizionali, le pagine che seguono si propongono di ricostruire l'esperienza di un ristretto gruppo di giovani provenienti dall'Italia settentrionale, in dialogo con alcune tra le figure più rilevanti del panorama culturale italiano dell'epoca, all'indomani del terremoto che colpì Reggio Calabria e Messina il 28 dicembre 1908. L'evento sismico innescò una relazione intergenerazionale in cui soggetti di età diverse furono coinvolti in pratiche ed esperienze condivise di solidarietà e partecipazione civile, inscritte in una cornice di autentica solidarietà che ben presto assunse forme concrete di intervento educativo e sociale.

L'impegno di questi attori, lungi dall'esaurirsi nella risposta emergenziale, si configurò nel tempo come un articolato progetto di ricostruzione sociale fondato sulla centralità della scuola, dell'istruzione popolare e dell'educazione in senso lato, intese come dispositivi essenziali di emancipazione individuale e collettiva. Tale impostazione conferì alle iniziative avviate in Calabria, e successivamente estese ad altre aree del Mezzogiorno, una marcata valenza etico-civile, incidendo in modo significativo su contesti territoriali profondamente segnati e annientati dalla catastrofe.

1. Giovanni Malvezzi e Umberto Zanotti Bianco

Le articolate dinamiche storico-sociali e culturali dell'Italia dei primi decenni del Novecento, attraversate da tensioni e ambivalenze ampiamente rilevate dalla storiografia, costituiscono un osservatorio privilegiato per l'analisi delle forme di partecipazione giovanile e dei processi di educazione civile e sociale. In tale contesto, le giovani generazioni si mostrarono particolarmente ricettive rispetto ai mutamenti in atto in numerosi paesi europei, nei quali si era già affermata «la diffusione di associazioni promosse e gestite da giovani oppure, più frequentemente, affiliate e orientate da sodalizi culturali e politici di adulti»[4].

Queste esperienze favorirono l'elaborazione di pratiche di impegno collettivo riconducibili a forme di educazione non formale, spesso veicolate attraverso interventi filantropici e assistenziali, capaci di incidere sui contesti sociali maggiormente esposti a condizioni di marginalità e vulnerabilità.

In tale cornice si colloca l'esperienza di Giovanni Malvezzi (1887) e Umberto Zanotti Bianco (1889), due giovani intellettuali dell'Italia settentrionale la cui formazione culturale e morale maturò all'interno di un significativo sodalizio con Antonio Fogazzaro, poeta, scrittore e senatore del Regno, figura di riferimento del cattolicesimo liberale. Fu proprio Fogazzaro a sollecitarli a un impegno diretto e continuativo a favore delle popolazioni calabresi e siciliane colpite dal sisma del 28 dicembre 1908, orientandone l'azione verso una concezione della filantropia come responsabilità educativa e civile. Malvezzi e Zanotti Bianco incarnarono, in tal senso, i tratti distintivi di una nuova generazione di giovani borghesi che, nell'Italia di inizio Novecento, seppe coniugare riflessione culturale, sensibilità sociale e pratiche di intervento sul territorio.

Sostenuti in modo costante da Fogazzaro, il cui impegno a favore dell'iniziativa cessò soltanto con la sua morte nel 1911, i due giovani nel 1909, dopo aver trascorso due mesi visitando i comuni dell'Aspromonte occidentale per raccogliere la documentazione

[4] Ivi, p. 5.

necessaria a un futuro intervento[5], svilupparono un approccio conoscitivo fondato sull'osservazione diretta e sull'analisi delle condizioni di vita delle comunità locali. La pubblicazione risultante, *L'Aspromonte Occidentale* (1910), permise loro di mobilitare progressivamente ulteriori risorse intellettuali e civili a sostegno di un progetto di intervento educativo e sociale rivolto a quella popolazione umile e "perduta" del Mezzogiorno, duramente colpita non solo dagli effetti immediati del terremoto, ma anche da una condizione strutturale di miseria storica, esclusione sociale, povertà diffusa e limitate opportunità formative.

A partire dal 1910, e per un arco temporale di circa mezzo secolo, Umberto Zanotti Bianco, attraverso l'Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia (ANIMI)[6], promosse un ampio e articolato programma di iniziative volte proprio allo sviluppo civile, sociale ed educativo della Calabria e di diverse altre aree del vasto territorio meridionale. L'azione dell'Associazione, sostenuta dal contributo di autorevoli esponenti del mondo della cultura, della politica e della società civile[7], si dispiegò con costante abnegazione nonostante le profonde cesure determinate dalla Grande Guerra e le successive ingerenze del regime fascista, configurandosi come un laboratorio significativo di educazione civica, intervento sociale e promozione culturale del Mezzogiorno d'Italia.

Tutto ciò che l'ANIMI riusciva a realizzare nelle aree più depresse e sottosviluppate del Mezzogiorno, ancora troppo vulnerabili e instabili sotto il profilo socio-economico non solo a causa del sisma del 1908, non era mai lasciato alla sola memoria orale o al racconto frammentario; ogni attività, intervento e iniziativa erano oggetto di una documentazione minuziosa e di una sistematica diffusione. Questa attenzione quasi scrupolosa alla registrazione dei fatti non si limitava ai soli resoconti scritti, ma trovava una sua forma particolarmente incisiva nelle immagini fotografiche, molte delle quali pubblicate in quegli anni all'interno dei bollettini dell'Associazione e tantissime altre, invece, raccolte nel 2011 in una pubblicazione[8] e in un'opera multimediale su CD-ROM che contiene oltre 800 fotografie tratte dall'archivio dell'ANIMI[9]. Fotografie dirette, eloquenti, spesso crude nella loro immediatezza, che oggi rappresentano una fonte visiva di straordinario valore. Osservandole, è possibile cogliere senza filtri la realtà drammatica in cui le donne e gli

---

[5] U. Zanotti Bianco (1960), *I primi anni di attività*, in AA.VV., *L'Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia nei suoi primi cinquant'anni di vita*, Collezione Meridionale Editrice, Roma, p.7.

[6] Sul ruolo dell'ANIMI nelle politiche culturali ed educative del Mezzogiorno cfr. G. Manica (2021), *La nascita dell'ANIMI*, in Ead., *I terremoti del 1905 e del 1908 in Calabria e l'inchiesta del "Cesare Alfieri". Con la ristampa anastatica dell'inchiesta "La questione agraria e l'emigrazione in Calabria di Dino Taruffi, Leonello de Nobili e Cesare Lori*, Rubbettino, Soveria Mannelli, pp. 208-224; F. Mattei (2020), *Una lezione da non dimenticare: il contributo socio educativo dell'ANIMI per il Mezzogiorno d'Italia*, in «EDUCAZIONE. Giornale di pedagogia critica», IX, n.1, pp. 31-60; F. Mattei (2012), *ANIMI. Il contributo dell'Associazione Nazionale per gli interessi del Mezzogiorno d'Italia alla storia dell'educazione*, Anicia, Roma; G. Pescosolido (2011), *ANIMI cento anni*, in Id. (a cura di), *Cento anni di attività dell'Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia e la questione meridionale oggi*, Rubbettino, Soveria Mannelli, pp. 21-120; B. Serpe (2004), *La Calabria e l'opera dell'ANIMI. Per una storia dell'istruzione in Calabria*, Jonia Editrice, Cosenza; G. Alatri (1990), *Le scuole e l'azione culturale e sociale della Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia dalla fondazione alla caduta del Fascismo*, in «I Problemi della Pedagogia», XXXVI, n. 6, pp. 561-582.

[7] I nominativi di seguito citati, non intendono esaurire la rete dei tanti sostenitori dell'Associazione che risulta ben più ampia e articolata: Pasquale Villari, Leopoldo Franchetti, Aiace Alfieri, Luigi Bodio, Giovanni Cena, Francesco Gavazza, Giuseppina Le Maire, Gaetano Salvemini, Antonio Fogazzaro, Giustino Fortunato, Giuseppe Lombardo Radice, Tommaso Gallarati Scotti, Benedetto Croce, Bonaldo Stringher, Francesco Saverio Nitti, Antonio De Viti De Marco, Maria Pasolini, Gabriella Spalletti, Dino Taruffi, Piero Bertolini, padre Giovanni Semeria.

[8] Associazione Nazionali per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia (2011), *Immagini di Calabria. Nascita e primi interventi dell'ANIMI (1908-1923)*, SA.PI. Grafica, Roma; consultabile sul sito dell'Associazione: *https://www.animi.it/pdf/Immagini-Calabria_animi.pdf*

[9] Le foto sono visibili anche sul sito dell'Associazione: *https://www.animi.it/animi_storia-immagini.html*

uomini dell'Associazione operavano: volti provati, luoghi distrutti, baracche misere, condizioni di vita segnate dal disagio, dall'urgenza e dall'indigenza. Immagini che non fungono solo da semplice corredo illustrativo, ma diventano veri e propri documenti storici, capaci di restituire la densità di un contesto tragico in modo più immediato e penetrante di qualunque parola. Attraverso tale documentazione emerge, ancora, non solo ciò che l'Associazione realizzava, ma anche le ragioni che ne rendevano necessaria l'azione, consentendo oggi una comprensione ancora più profonda della portata umana di quell'intervento filantropico[10].

Solo una lettura attenta e rigorosa di questi e di altri documenti permette di sistemare nella giusta prospettiva storica e culturale quegli eventi e di considerare la portata straordinaria dell'impegno sociale sul campo che, con la loro azione per il cambiamento, andavano esplicitando donne e uomini, giovani e meno giovani, tutti concordi e accomunati dalla volontà di creare e realizzare qualcosa di eccezionale che potesse concretamente avere un grande impatto su quel territorio martoriato. Il primo scopo da raggiungere era evidentemente quello di favorire una piena e consapevole partecipazione di ogni singolo cittadino alla vita civile e culturale e, pertanto, diveniva indispensabile recuperare quanti condannati dalla povertà nelle tenebre dell'ignoranza, sembravano ormai rassegnati all'idea di dover continuare a subire passivamente gli eventi e l'inevitabilità di un sistema politico-amministrativo avvertito ancora come troppo distante e autoreferenziale. Per raggiungere e consolidare questo ambizioso obiettivo era quindi necessario esigere e reclamare per quelle popolazioni un'istruzione scolastica e percorsi educativi e formativi di qualità e, nello stesso tempo, diveniva fondamentale incoraggiare e poi sostenere, soprattutto economicamente, la costruzione di edifici scolastici o almeno il rifacimento delle pochissime aule allora esistenti, che il più delle volte si presentavano come spazi inadeguati, del tutto anonimi e spogli, spesso fatiscenti e insalubri:

> Il problema dell'istruzione pubblica nel mezzogiorno è soprattutto un problema di educazione sociale: per rimediare al tempo perduto conviene prendere la nuova generazione dall'infanzia, negli asili, guidarla attraverso le scuole, non abbandonarla neppure dopo finito l'insegnamento obbligatorio, per mezzo delle biblioteche, dei ricreatori, delle scuole serali e domenicali.
> Per il compimento di quest'opera le somme stanziate nei bilanci comunali sono insufficienti; bastano appena a impedire un maggior grado di ignoranza, ma con ciò la scuola non riesce a diffondere calore di vita sociale. Infatti, per quanto grave ne riesca il peso, esse ammontano a L. 1,5 per abitante, mentre la media nel Regno è di L. 2,46; questa differenza spiega in parte come la Calabria sia la regione ove l'analfabetismo domina maggiormente e più insistentemente. Lo Stato solo può a ciò rimediare, e deve farlo ricordando un passato troppo vicino di ignavia, quasi di ostilità verso il mezzogiorno. Nel decennio 1889-1898 i prestiti di favore fatti ai comuni per edifici scolastici sono stati di L. 1560.50 per ogni 1000 abitanti in Liguria, e di L. 0.80 per 1000 abitanti in Calabria![11]

---

[10] Cfr. B. Serpe (2007), «L'ANIMI: una storia per immagini», in *Nuovo Bollettino CIRSE*, vol. 1-2/2007, pp. 33-50, con ricostruzione documentata delle prime attività dell'Associazione basata su fonti coeve e materiali iconografici.

[11] G. Malvezzi-U. Zanotti Bianco (1910). *L'Aspromonte occidentale*. Libreria Editrice Milanese, Milano, pp. 69-70. Cfr. inoltre: F. Stizzo, *Mezzogiorno e questione educativa tra Otto e Novecento. Il magistero di uno straordinario itinerario intellettuale e filantropico* in F. Cambi-G. Trebisacce (a cura di), *I 150 anni dell'Italia unita. Per un bilancio pedagogico*, Edizioni ETS, Pisa 2012, pp. 307-326; P. Amato (1981), *Zanotti-Bianco e l'associazionismo democratico nel Mezzogiorno (1910-1963)*, in Id. (a cura di), *Umberto Zanotti Bianco meridionalista militante*, Marsilio Editori, Venezia, pp. 1-3.

L'inchiesta Malvezzi-Zanotti Bianco sull'Aspromonte occidentale e, più in generale, la straordinarietà dell'intervento dell'Associazione all'interno del territorio calabrese, riuscivano a calamitare in quegli anni l'attenzione dell'opinione pubblica e dell'intellettualità italiana più attiva. Anche la prestigiosa e autorevole rivista «Nuova Antologia» aveva già accolto vari scritti di studiosi meridionalisti sulle tante questioni emerse all'indomani del terremoto[12] e, a distanza di pochissimi mesi dalla costituzione dell'Associazione, aveva dedicato ampio spazio ad essa presentando con particolare slancio gli aspetti programmatici, insieme alle linee guida generali contemplati nello Statuto[13]:

> La Calabria vive nel cuore del popolo italiano. Il moto generoso d'aiuto suscitato allora che la sventura più atrocemente imperversava non si spegne: anzi, misurandosi e rinnovando le sue energie, promette di divenire centro propagatore di altri moti, di altre iniziative.
> Dopo l'Associazione fiorentina per l'istruzione popolare nel Mezzogiorno, è sorta ora l'«Associazione nazionale per gli interessi morali ed economici del Mezzogiorno», che consentendo nel suo vastissimo campo di azione lo svolgersi delle più diverse iniziative particolari, vuol coordinarle ad uno scopo unico: dare al Mezzogiorno, giovandosi soprattutto dell'aiuto di tutti gli elementi locali, la profonda coscienza dei suoi bisogni, dei suoi diritti, dei suoi doveri, e l'eccitamento ad adempierli.
> La nuova Associazione, sorta a Roma […] dopo un lungo periodo di preparazione silenziosa, è stata determinata da un concetto molto chiaro: che gli studî, per quanto necessarî, antecedenti dell'azione, non debbono esaurirsi in sé medesimi, ma debbono risolversi appunto nell'azione: che il tempo di studiare è passato: che adesso è il tempo di agire[14].

Non meno rilevanti risultano, inoltre, le considerazioni sviluppate in questo stesso contributo in merito all'inchiesta Malvezzi-Zanotti Bianco, della quale veniva offerta ai lettori della rivista una ricostruzione articolata delle condizioni critiche del versante tirrenico dell'Aspromonte, finalizzata a sollecitare una riflessione informata e consapevole sugli eventi analizzati. Particolare attenzione era riservata all'ambito scolastico, già individuato dagli stessi estensori dell'inchiesta come il nodo più problematico e maggiormente allarmante, che l'articolo riprendeva e sottoponeva a un ulteriore approfondimento interpretativo, collocandolo entro un quadro più ampio di implicazioni economiche e sociali:

> Lo studio sulla scuola e sull'analfabetismo nell'Aspromonte è una attenta e acuta disamina delle condizioni che determinano l'attuale stato di cose, disamina che dalle cause prossime risale arditamente alle lontane, e sa indicare i rimedi con precisione e vivezza.

---

[12] Si segnalano gli scritti di: G. Cena, *Lungo le rive della morte. Fra Reggio e Messina (con 21 illustrazioni)*, in *Nuova Antologia di Lettere, Scienze ed Arti*, Quinta Serie, 16 gennaio 1909, Vol. CXXXIX, Fascicolo 890, Roma 1909, pp. I-XVI; G. Cena, *La rinascita nei paesi devastati. Note e impressioni (con 21 illustrazioni)*, in *Nuova Antologia di Lettere, Scienze ed Arti*, Quinta Serie, 1° gennaio 1910, Vol. CXLV, Fascicolo 913, Roma 1910, pp. 73-92; G. Salvemini, *Il problema della scuola popolare in provincia di Reggio Calabria*, in *Nuova Antologia di Lettere, Scienze ed Arti*, Quinta Serie, 1° febbraio 1910, Vol. CXLV, Fascicolo 915, Roma 1910, pp. 521-536; *Le donne e la scuola nel Mezzogiorno (con 7 illustrazioni)*, in *Nuova Antologia di Lettere, Scienze ed Arti*, Quinta Serie, 1° marzo 1910, Vol. CXLVI, Fascicolo 917, Roma 1910, p. 167.

[13] *Per il Mezzogiorno. Una nuova Associazione – Un'inchiesta sui comuni dell'Aspromonte*, in *Nuova Antologia di Lettere, Scienze ed Arti*, Quinta Serie, 16 Agosto 1910, Vol. CXLVIII, Fascicolo 928, Roma 1910, pp. 716-724.

[14] Ivi, p. 716.

> Causa prima e scusa maggiore: *la miseria*. Si è detto della povertà dei comuni: ma nulla può dare il senso della vita che nei villaggi lontani da ogni voce del mondo si disfà in un monotono, sempre uguale passare di tristezze cupe e vuote.
> […] Con la miseria del corpo cresce quella dello spirito: la disperazione conduce a uno stato di apatia selvaggia.
> […] Sarà meraviglia quando si dirà che nulla è l'influenza della scuola nel paese? E naturalmente, dato questo stato di cose, nessun interessamento essa eccita nelle autorità, che la abbandonano a se stessa.
> […] Radicali sono quindi i provvedimenti che oggi devono invocarsi per la scuola in Calabria. Sopratutto ricordando che per le provincie meridionali il problema della scuola è strettamente legato al fenomeno migratorio: e che la migliore istruzione data all'emigrante si risolve in ultima analisi in notevole accrescimento della sua potenzialità economica[15].

La perseveranza dei meridionali e dei meridionalisti che, instancabilmente, operarono all'interno dell'Associazione costituisce una testimonianza tangibile di un impegno generoso, che permeava ciascuna iniziativa volta a promuovere e sostenere lo sviluppo dell'istruzione primaria e popolare, congiuntamente al progresso socio-economico e culturale dei territori meridionali, divenuti nel tempo scenario di interventi, progetti e iniziative di sicuro rilievo.

In un contesto segnato da profondi rivolgimenti politici e da acute tensioni sociali, quale quello dei primi anni del Novecento, le inchieste e le denunce promosse dall'ANIMI seppero oltrepassare le rappresentazioni stereotipate e deformanti di un Mezzogiorno ridotto a luogo di arretratezza e inciviltà. Esse contribuirono, infatti, a scardinare una narrazione meramente folklorica e stigmatizzante della realtà meridionale, favorendo la diffusione di un sentimento di solidarietà che, in quella fase storica, risultava ampiamente condiviso su scala nazionale. Tale clima culturale e politico concorse a rendere più incisiva la richiesta di un mutamento di paradigma anche nell'ambito delle politiche scolastiche, sollecitando l'elaborazione di un progetto organico di intervento capace di garantire una reale elevazione delle popolazioni meridionali attraverso misure strutturali di ampia portata, tra cui la costruzione di edifici scolastici anche nei centri più periferici e isolati.

Zanotti Bianco promotore di quel «movimento verso il sud»[16], il cui valore fondativo e identitario avrebbe continuato a rivendicare per l'intero arco della sua vita, evidenziando costantemente il ruolo decisivo e l'abnegazione dei giovani della sua generazione nella causa meridionale, nel rievocare a distanza di molti anni i sacrifici e le difficoltà affrontate insieme a Malvezzi nella provincia di Reggio Calabria, richiama altresì alla memoria altri compagni impegnati nel medesimo progetto civile, la cui esistenza si concluse prematuramente. Tra essi figurano «Eugenio Vaina che dopo aver nel 1911 combattuto con gli Albanesi in rivolta contro i Turchi, moriva eroicamente sulla Alpi nella prima guerra mondiale; [e] Giuseppe Donati attento raccoglitore di notizie sulla situazione scolastica di cui doveva servirsi per quella chiara disamina della legge Daneo-Credaro apparsa sull'*Unità* di Salvemini e che, fiero oppositore del fascismo, moriva esule, di malattia e di stenti, all'estero»[17].

Con questi ultimi, Zanotti Bianco, aveva condiviso a Villa San Giovanni non soltanto l'impegno civile e organizzativo, ma anche la quotidianità della coabitazione in una baracca costruita per i terremotati e destinata a fungere per circa un anno da prima sede

[15] Ivi, pp. 722-723.
[16] Zanotti Bianco U., *I primi anni di attività*, in AA.VV., *L'Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia*…, cit., p.7.
[17] Ivi, p. 10.

dell'Associazione. Questa scelta, lungi dall'essere solo un semplice adattamento alle circostanze, rivestiva un significato profondamente simbolico; essa traduceva in gesti concreti l'idea di una prossimità sociale e morale con le popolazioni colpite, configurandosi come un atto di partecipazione diretta alle loro condizioni di vita e, insieme, come una forma di testimonianza civile. Tale esperienza, densa di implicazioni sul piano umano e simbolico, si inseriva in un contesto storico caratterizzato, come osserva acutamente Eugenio Garin, da contrasti profondi che agitavano l'Italia e che esprimevano «a livello di cultura, il travaglio di un paese la cui unificazione e trasformazione erano compiute solo nella retorica dei discorsi ufficiali»[18].

La distanza tra la rappresentazione celebrativa della modernizzazione nazionale e la realtà concreta del Mezzogiorno emergeva anche grazie all'ANIMI in modo particolarmente netto, e l'esperienza embrionale di Villa San Giovanni ne costituiva un esempio emblematico. In questo senso, molto probabilmente, la scelta di insediarsi in una baracca a stretto contatto con i terremotati non era soltanto una risposta contingente all'emergenza, ma un vero e proprio gesto politico e culturale; un atto capace di denunciare, attraverso la pratica quotidiana, il divario tra il discorso pubblico sulla compiuta integrazione del Paese e la persistenza di condizioni socio-economiche e scolastico-educative che ne contraddicevano apertamente la retorica.

Tale postura, che intrecciava impegno civile, consapevolezza storica e responsabilità intellettuale, contribuì a definire in modo duraturo non solo il profilo dell'azione di Zanotti Bianco, ma anche quello delle numerose donne e dei numerosi uomini che continuarono a operare nell'Associazione con rigorosa e instancabile dedizione, distinguendosi per l'appassionato impegno, per la piena generosità e per le acute e felici intuizioni che riuscirono a mettere in campo, elaborando concrete proposte di intervento che trascendevano spesso dall'emergenza determinata dal terremoto.

2. Gaetano Salvemini e Augusto Monti

La tragedia del terremoto calabro-siculo contribuì a riattivare, sin dalle prime fasi, un diffuso sentimento di appartenenza all'Italia unita all'interno di ampi settori delle élite intellettuali, politiche e amministrative del Paese. Tale mobilitazione si tradusse in un consistente sostegno alle iniziative promosse dall'ANIMI, orientate non solo al soccorso immediato, ma soprattutto alla costruzione di percorsi di emancipazione sociale, economica e scolastico-culturale delle popolazioni colpite dal sisma[19].

Al contempo, la lunga e profonda scia di sofferenza prodotta dall'evento sismico avviò fin da subito una relazione intergenerazionale, in cui più generazioni si trovarono a condividere esperienze collettive di natura sociale ed esistenziale, inscritte in una cornice di autentica solidarietà attiva. In questo contesto si colloca l'operato di alcune tra le figure più rilevanti del panorama culturale italiano dell'epoca, tra cui Gaetano Salvemini[20] e Au-

[18] E. Garin (1974), *Intellettuali italiani del XX secolo*, Editori Riuniti, Roma, p. XIV.

[19] Cfr. G. Pescosolido (2017), *Nazione, sviluppo economico e questione meridionale in Italia*, Rubbettino, Soveria Mannelli; S. Napolitano (2014), *Il terremoto calabro-siculo del 1908, la specificità della «questione» calabrese e il ruolo dell'ANIMI*, in Id., *Giuseppe Isnardi (1886-1965). Coscienza Nazionale e Meridionalismo*, Rubbettino, Soveria Mannelli, pp. 3-12; J. Dickie (2008), *Una catastrofe meridionale*, in Id. *Una catastrofe patriottica. 1908: il terremoto di Messina*, Laterza, Roma-Bari, pp. 125-144; B. Serpe (2004), *L'ANIMI dal 1910 al 1945: attività e settori d'intervento*, in Ead., *La Calabria e l'opera dell'ANIMI*…, cit., pp. 70-101.

[20] Senza pretesa di esaustività, per un primo inquadramento dell'impegno civile di Salvemini, si segnalano alcuni contributi: F. Torchiani (2025), *Gaetano Salvemini. L'impegno intellettuale e la lotta politica*, Carocci Editore, Roma; *Gaetano Salvemini e la scuola* (2022), «Rivista Formazione Lavoro Persona», anno XII, n. 38,

gusto Monti[21], presenti nella provincia reggina in quegli stessi anni. La loro azione, lungi dall'assumere i tratti di un intervento episodico o meramente assistenziale, si configurò come un insieme di iniziative militanti di elevato spessore etico-politico, radicate nel territorio a sostegno delle comunità colpite e caratterizzate da una forte attenzione ai processi formativi.

Particolare rilievo assunse l'attenzione e l'investimento sulle giovani generazioni, concepite non soltanto come destinatarie dell'azione educativa, ma come soggetti attivi di processi di alfabetizzazione critica e di partecipazione civica, per perseguire e mirare verso un pieno riscatto sociale. Tale impostazione rimanda a una concezione dell'educazione come leva strategica di trasformazione, coerente con le elaborazioni più avanzate e lungimiranti del pensiero meridionalista e con le pratiche pedagogiche e sociali che l'ANIMI andava sperimentando in diverse aree disagiate del Mezzogiorno, in cui scuola, educazione extrascolastica e intervento sociale tendevano a integrarsi.

Gaetano Salvemini, all'epoca professore di Storia medievale e moderna presso l'Università di Messina, fu colpito dal sisma del 1908 con la dolorosa perdita dell'intera famiglia. La disgrazia, pur segnando profondamente la sua esperienza personale, non arrestò il suo impegno intellettuale e civile, testimoniando la straordinaria forza d'animo che caratterizzò l'intera sua esistenza. Egli trasformò il lutto personale in un impegno costante per il riscatto del Mezzogiorno, concentrando le proprie energie sulla tutela e sull'assistenza dell'infanzia, e più in generale sulla promozione di riforme sociali ed educative[22].

Nel 1909, insieme a Giuseppina Le Maire[23], Giovanni Cena e Sibilla Aleramo, Salvemini condusse un'inchiesta approfondita nelle zone terremotate della provincia di Reggio Calabria, mirata a documentare le condizioni materiali e culturali della popolazione colpita, con particolare attenzione al sistema scolastico locale. L'esperienza sul campo si concretizzò nel febbraio 1910 con la pubblicazione, su «Nuova Antologia», del saggio *Il problema della scuola popolare in provincia di Reggio Calabria*[24], in cui Salvemini descrive in maniera dettagliata le difficoltà delle scuole popolari e propone interventi riformatori mirati. Il saggio non solo documenta empiricamente la realtà educativa dell'epoca ma rappre-

---

pp. 4-98; F. Cambi (2010), *Gaetano Salvemini, maestro di laicità*, in Id., *Cultura e pedagogia nell'Italia liberale (1861-1929)*…, cit., pp. 200-207; Quagliariello G. (2007), *Gaetano Salvemini*. il Mulino, Bologna; G. Cingari (1986), (a cura di), *Gaetano Salvemini tra politica e storia*, Laterza, Roma-Bari; E. Tagliacozzo (1963), *Gaetano Salvemini. Un profilo storico*, Laterza, Bari.

[21] Per un inquadramento delle forme di impegno civile e culturale di Monti si segnalano, tra gli altri, G. Tesio (2023), *Augusto Monti. Letteratura e coscienza democratica*, arabAFenice, Cuneo; A. Monti (2016), *"Continuare per cominciare". Lettere 1910-1966*, arabAFenice, Cuneo; A. Zumbo (2015), *Reggio Calabria 1911-1912. Augusto Monti meridionalista sul campo*, in P. Sergi (a cura di), *La Calabria dall'Unità al secondo dopoguerra. Liber amicorum in ricordo di Pietro Borzomati*, Deputazione di Storia Patria per la Calabria, Reggio Calabria, pp. 53-64; C. Turano (2013), *Un preside dinamico e un professore innovatore: Oreste Dito e Augusto Monti*, in Id., *Calabria d'altri secoli. Scritti storico-geografici*, Gangemi Editore, Roma, pp. 257-272; A. Monti (1994), *Il mestiere di insegnare. Scritti sulla scuola 1909-1965*, arabAFenice, Cuneo; Federazione Nazionale Insegnanti Scuole Medie (1981), *Augusto Monti maestro di laicismo e di democrazia. Atti del Convegno di Studio, Asti, 17 maggio 1980*, Tipografia Gravinese, Torino; G. Tesio (1980), *Augusto Monti. Attualità di un uomo all'antica*, L'Arciere, Cuneo.

[22] Cfr., J. Dickie (2008), *Una catastrofe patriottica. 1908*…, cit., pp. 159-160.

[23] Su Giuseppina Le Maire, piemontese ma di origine francese, e sul significativo impegno filantropico da lei profuso in Calabria, si vedano: B. Serpe (2012); *Giuseppina Le Maire: passione civica, attivismo sociale, impegno educativo*, in «Studi sulla formazione», 2-2012, University Press, Firenze, pp. 83-91; P. Gabrielli (2002), *I luoghi e l'impegno sociale di un'educatrice. Giuseppina Le Maire tra Roma, Cosenza, Gorizia*, in *Impegno civile. Donne e uomini tra professioni, volontariato, politica*, «Storia e problemi contemporanei», anno XV, n. 31 settembre-dicembre 2002, CLUEB, Bologna, pp. 75-102; G. Isnardi (1985), *Un'amica degli umili*, in M. Isnardi Parente (a cura di), *La scuola, la Calabria, il Mezzogiorno. Scritti 1920-1965*, Laterza, Bari, pp. 503-509.

[24] G. Salvemini, *Il problema della scuola popolare in provincia di Reggio Calabria*, in «Nuova Antologia di Lettere, Scienze ed Arti», Quinta Serie, 1° febbraio 1910, Vol. CXLV, Fascicolo 915, cit., pp. 521-536.

senta, altresì, un contributo significativo al dibattito pedagogico e sociale del primo Novecento, mostrando come l'osservazione diretta e l'analisi storica possano alimentare una progettualità civile orientata anche al miglioramento concreto delle condizioni di vita.

In quegli anni, inoltre, la presenza stabile sul territorio calabrese di altri intellettuali contribuì ad attivare e a consolidare un'interessante e mirata azione di studio e di riflessioni su questioni socio-politiche ed economiche di particolare rilevanza e attualità. Il dibattito che ne scaturì si arricchì spesso di analisi, considerazioni e valutazioni articolate su aspetti più propriamente socio-economiche e storico-culturali che riguardavano molto da vicino l'intera Calabria e il Mezzogiorno, e che finivano per coinvolgere e impegnare direttamente anche un gruppo di studenti del "Regio Liceo di Reggio Calabria". Questi giovani furono affiancati in questa fervente attività culturale dal noto docente piemontese Augusto Monti e supportati, sotto il profilo organizzativo e logistico, proprio da alcuni componenti dell'ANIMI che proprio in quel periodo avevano trasferito la sede in città da Villa San Giovanni.

Di questa significativa e densa pagina di storia culturale ci riferisce proprio Salvemini che, coerente con la propria consolidata vocazione meridionalista, saluta e accoglie con particolare entusiasmo la costituzione in gruppo dei liceali reggini. A questi giovani egli offre l'opportunità di presentarsi a un pubblico ampio e qualificato mettendo loro a disposizione uno spazio all'interno del settimanale politico fiorentino «L'UNITA' problemi della vita italiana»[25], da lui fondato nel 1911 e diretto fino alla cessazione delle pubblicazioni, avvenuta nel dicembre del 1920. Nella rubrica *La posta dell'"Unità"*, Salvemini pubblica la lettera inviata dai liceali nella quale essi esprimono anzitutto una critica nei confronti di una lettura socio-antropologica ritenuta poco obiettiva e eccessivamente generalizzante dei giovani meridionali, polemizzando in particolare con un articolo del campano Goffredo Alterisio apparso sul periodico alcune settimane prima. Successivamente, la lettera si sofferma sulle posizioni assunte dagli stessi studenti in merito alla questione, alla luce dell'intensa e formativa esperienza culturale maturata all'interno del liceo di Reggio Calabria, che emerge come luogo di formazione di una coscienza critica collettiva e di elaborazione di un'identità meridionale consapevole:

> alcuni studenti del Liceo di Reggio Calabria, appartenenti quindi a famiglie borghesi, ma animati di sincero e giusto proponimento, sotto la guida e l'esperienza d'un loro professore, si sono riuniti già da molto, proponendosi, senza alcun colore politico, pel bene del loro paese, e per il bene proprio, i seguenti tre scopi:
> I°. Studiare che cosa è la questione meridionale per avere un'idea netta e precisa.
> 2°. Istituire un segretariato del popolo, per avvicinare a qualche elementare principio di coltura con letture ecc., e per aiutare gratis nel disbrigo della loro corrispondenza, le persone ignoranti e analfabete.
> 3°. Proteggere con aiuti morali e materiali le scuole private, che qui nel Mezzogiorno pullulano; scuole, che, data la insufficienza numerica delle scuole pubbliche, riescono assai benefiche alla povera gente.
> Il primo intento che riguarda direttamente gli associati si è subito messo in pratica, coll'abbonamento a giornali, quale "L'Unità", che tratta vastissimi problemi della vita italiana, e con l'acquisto di libri ed opere in proposito.
> Il secondo pare che vada fallendo per la indifferenza e la diffidenza della popolazione, che o non sa rendersi ragione di un'azione disinteressata e sincera, oppure dà retta alle insinuazioni di qualche solito misoneista.
> Il terzo sta per mettersi in pratica.

[25] Cfr. F. Cambi (2010), *"L'Unità" di Salvemini (1911-1914)*, in Id., *Cultura e pedagogia nell'Italia liberale (1861-1929)*…, cit., pp. 122-129.

> È inutile dire la derisione e la indifferenza che accolsero in generale le idee di tali giovani, i quali, come ben disse l'illustre Senatore Franchetti in una loro riunione, devono proprio da tali delusioni attingere nuova forza e sperare tenacemente.
> La volontà in tali giovani non manca, ma sarebbe cosa ottima, se fossero da persone autorevoli e intelligenti, agevolati, aiutati in ogni maniera, nei loro sinceri e disinteressati propositi[26].

Accanto alla lettera dei liceali, Salvemini pubblica nello stesso numero del settimanale anche quella del professore Monti il quale riprendeva con orgoglio alcune delle considerazioni espresse dai suoi allievi per poi ampliare l'orizzonte della riflessione alla più generale realtà scolastica di quegli anni:

> I miei giovani han letto […] l'articoletto dell'Alterisio e ne son stati invogliati a scrivere le poche righe […]. Particolarmente notevoli mi paiono le ultime parole: «*la volontà in tali giovani non manca, ma sarebbe cosa ottima se fossero da persone autorevoli e intelligenti agevolati, aiutati…*».
> Davvero, buona volontà e ottime disposizioni non fan difetto nei giovani di queste regioni, o per lo meno in molti di questi giovani: manca, io credo, a loro l'assistenza di persone di riguardo, che disciplinino le loro energie, le moderino e, specialmente, le dirigano ad un *fine preciso, chiaro, pratico, immediato*. Questa dovrebbe essere l'opera specialmente degli insegnanti medi, di quanti sono insegnanti medi che non considerino le città di quaggiù come residenze di domicilio coatto o come alberi da ripetizioni che si devon bacchiare a più non posso, per poi alzar le suole quando…se ne abbian piene le tasche[27].

Nel suo intervento Monti non trascura un tema per lui centrale, vale a dire l'urgenza di un rinnovamento educativo, destinato a occupare un ruolo di primo piano nella sua successiva riflessione pedagogica. Tale istanza confluirà, infatti, in uno dei suoi scritti più significativi, *I miei conti con la scuola. Cronaca scolastica italiana del secolo XX* (1965), nel quale sintetizza e rievoca l'esperienza maturata come insegnante in diverse scuole d'Italia, compresa quella calabrese[28].

Con diligenza e senso di responsabilità, Monti si faceva carico della formazione dei giovani reggini, incoraggiandoli all'azione e suggerendo ai numerosi colleghi provenienti dal Nord Italia, impegnati in quegli anni in contesti complessi ma stimolanti del Mezzogiorno, di esercitare il loro magistero con entusiasmo, al fine di offrire agli studenti percorsi diversificati di crescita umana, culturale e civile:

> Questi giovani, molti di questi giovani, non attendono che una parola, un cenno d'un loro maestro per mettersi al lavoro: che quel cenno sia fatto, che questa parola sia detta: e poi li vedresti alacri, pronti ad andare dove tu li mandi, a far quello che loro imponi, a studiare, a far ricerche, a persuadere, a propagare idee, ad affrontare motteggi e derisioni…pur di *agire*…pur di *fare*. Abbandonati a sé, invece, i più non fanno nulla, non si muovono in nessun senso; i meno, i più ricchi d'energie, fanno, agiscono, ma disordinatamente e spesso anche malamente.
> Io, capitato qui con queste idee, ho trovato subito un gruppetto di giovani, che mi han dato ascolto volenterosamente, si sono uniti con lo scopo di studiare e di lavo-

[26] *La Giovine Calabria*, in «L'UNITA' problemi della vita italiana», Anno I, n. 13, 9 Marzo 1912, p. 52.

[27] *Ibidem*

[28] A. Monti (1965), *I miei conti con la scuola. Cronaca scolastica italiana del secolo XX*, Einaudi, Torino, pp. 84-107.

> rare anche fuori della scuola per il miglioramento proprio e del proprio paese: i nostri primi passi certo sono incerti, ma ci sorregge e ci guida una gran fede, prima di lasciarci, molto di bene.
> Invece di sciorinar programmi e di far promesse, ora attendiamo a lavorare: a mano a mano che avremo fatto qualcosa di concreto, attuato un proposito, salito un gradino, ne daremo notizia, per mezzo dell'"Unità", a quanti giovani "Unitari" sono che abbian desiderio e modo di imitarci e di accompagnarci[29].

Di questo sodalizio giovanile e degli esiti del loro impegno sul campo, Monti tornava a scrivere nel 1913 su «La Coltura Popolare», rivista milanese molto attenta ai temi della scolarizzazione e al dibattito sulla cultura popolare, questioni che avevano interessato e affascinato diversi intellettuali italiani fin dagli inizi del Novecento. Grazie alla sua funzione di veicolo di posizioni pedagogiche considerate progressiste e alla capacità di sensibilizzare l'opinione pubblica sui problemi scolastici, il periodico costituiva per Monti lo spazio ideale per promuovere e diffondere l'esperienza avviata con gli studenti di Reggio Calabria. Nel suo articolo *L'insegnamento privato in Reggio Calabria. I risultati di un'inchiesta relativa all'anno scolastico 1911-12*[30], Monti descriveva accuratamente le fasi della ricerca, presentava e analizzava le problematiche emerse, per poi condivide i dati statistici e le tabelle da lui stesso elaborate:

> Nel N.13 de *L'Unità* di Gaetano Salvemini […] si dava notizia della costituzione di un gruppo di studenti del R. Liceo di Reggio Calabria, i quali, con l'assistenza di un loro insegnante, e di alcuni membri dell'Associazione per gli interessi del Mezzogiorno, si proponevano, fra l'altro, di condurre un'inchiesta sull'insegnamento privato elementare nel Comune di Reggio Calabria.
> L'idea di tale ricerca venne in mente a chi scrive, quando egli notò, dopo breve permanenza in Reggio, l'esistenza di numerose scuole e scolette private – esenti da qualsiasi carattere confessionale – a cui affluivano in quantità considerevole i fanciulli d'ambo i sessi, inferiori e superiori ai sei anni.
> Si parlò della cosa in una delle prime adunanze del gruppo studentesco: i giovani, naturalmente, acconsentirono, e subito si iniziò il lavoro preparatorio.
> Prima cura fu quella di far stampare, in numero adeguato di copie, il […] questionario. Per evitare o diminuire, almeno, le diffidenze, non si dovevan far le ricerche simultaneamente per tutta la città, ma a poco a poco: i giovani incaricati avrebbero trovato loro, volta per volta, gli argomenti e i modi più adatti per vincere le peritanze e rassicurare gli interrogati sugli scopi dell'inchiesta.
> La ricerca pratica si presentava abbastanza facile per Reggio città, i cui edifici, dopo il disastro del 1908, nella ricostruzione, giova sperare, provvisoria, son sorti con un piano regolare e geometrico, e dove la vita si svolge ancora, si può dire, all'aperto. Più difficile invece per le frazioni, alcune delle quali distano dal centro parecchie ore di cammino, per vie non sempre agevoli e con mezzi di comunicazione non sempre comodi. Di fatto, per la frazione di Cerati, si dovette rinunziare a far le ricerche sul luogo e di persona: fu scritto, perciò, al maestro elementare, unendo al questionario da riempire anche il francobollo, ma non si ebbe risposta alcuna.

[29] *La Giovine Calabria*, in «L'UNITA' problemi della vita italiana», Anno I, n. 13, 9 Marzo 1912, p. 52.

[30] A. Monti, *L'insegnamento privato in Reggio Calabria. I risultati di un'inchiesta relativa all'anno scolastico 1911-12*, «La Coltura Popolare», Anno 1913, Premiata Tipografia Cooperativa Comense "A. Bari", Como, pp. 3-9.

> Difficoltà massima, fu, come del resto, si era preveduto, quella di vincere le diffidenze, che, in tutta Italia, ma più specialmente nel Mezzodì, sollevano le indagini che appaion fatte con iscopi fiscali[31].

Attraverso una lettura meticolosa e sistematica dei dati raccolti, Monti restituiva un quadro interpretativo di notevole rilievo, capace di illuminare una situazione scolastico-educativa già di per sé critica e che l'evento sismico aveva contribuito a compromettere ulteriormente. La diffusa presenza a Reggio Calabria di scuole elementari private aconfessionali e, parallelamente, la strutturale debolezza dell'istruzione pubblica, elemento che aveva inciso in maniera significativa nel ritardare uno sviluppo omogeneo del sistema scolastico sul territorio, costituivano snodi centrali dell'argomentazione del docente piemontese.

Nelle conclusioni dell'articolo, tuttavia, Monti non mancava di riconoscere come l'impostazione iniziale del suo lavoro fosse stata orientata da un presupposto interpretativo rivelatosi parziale: il «preconcetto di dimostrare come in Reggio Calabria […], la scuola elementare libera avesse più profonde radici della pubblica e meglio di essa rispondesse alle esigenze e all'indole di queste popolazioni, e fosse quindi così vitale e consistente da poter reggere alla concorrenza della scuola pubblica e magari vincere e sopraffare la rivale»[32]. L'analisi empirica dei dati, condotta con rigore e progressiva consapevolezza critica, conduceva dunque Monti a rivedere tale assunzione di partenza, inducendolo a una più prudente e articolata valutazione del ruolo effettivamente svolto dalla scuola privata nel contesto reggino, come egli stesso osservava:

> la scuola elementare privata e libera, non avendo dietro di sé alcuna tradizione, non ha neanche una vita ed una consistenza a sé, e, lungi dall'esser contrapposta alla pubblica, è tutta orientata verso di quella; non la esclude, non la combatte, anzi la presuppone e *della scuola pubblica*, in ultima analisi, non è che *la preparazione*, o il surrogato, o il complemento.
> […] in sostanza la scuola libera *prepara o completa* la pubblica, dove questa esiste, la *surroga* dove manca. Essa è naturalmente la preparazione alla scuola pubblica, in quanto è frequentata da bambini inferiori ai sei anni, e, per ciò, trova la sua ragion d'essere unicamente nella mancanza assoluta di istituti prescolastici pubblici; mancanza che non è caratteristica del solo Mezzodì, ma che nel Mezzodì è specialmente risentita, perché colà non viene a sopperire in modo adeguato l'iniziativa privata. Per Reggio Calabria città mi risulta che provvederà presto a tale deficienza la benemerita Associazione Nazionale per gli interessi del Mezzogiorno, la cui opera, in questo campo, ha ottenuto già splendidi risultati in vari punti di questa provincia[33].

Il riferimento di Monti, nell'articolo, alle iniziative promosse dall'ANIMI a favore dell'assistenza all'infanzia attraverso la costruzione e l'apertura di asili anche nei centri più periferici della provincia di Reggio Calabria, consente di sviluppare una breve riflessione che amplia la portata interpretativa di quell'intervento filantropico, espressione della tensione ideale che animava i tanti meridionalisti attivi sul territorio. Nella fase immediatamente successiva al terremoto, l'impegno di quest'ultimi sul piano sociale rese possibile il recupero di un'infanzia segnata da profonde forme di esclusione, talvolta estranea persino al circuito scolastico-educativo e priva di un riconoscimento specifico sul piano formativo. L'azione dell'Associazione nel campo della cura dell'infanzia si consolidò nel momento in

[31] Ivi, p. 3.
[32] Ivi, p. 8.
[33] *Ibidem*

cui vennero rilanciate le esigenze peculiari dei bambini e affermati i loro diritti fondamentali, fino ad allora trascurati, mediante la predisposizione, ove possibile, di ambienti educativi strutturati e pensati a misura di bambino.

Gli asili costituivano, pertanto, la più efficace risposta dell'ANIMI a un contesto ancora profondamente arretrato e segnato da promiscuità, nel quale le condizioni igienico-sanitarie risultavano estremamente precarie e i bambini, già in tenerissima età, venivano lasciati «razzolare per la strada tra il fango ed i maiali»[34]. Le donne e gli uomini dell'ANIMI non si lasciarono scoraggiare da quella condizione di estrema indigenza, efficacemente descritta come «miseria che annega nel fango»[35]. Anche grazie al ruolo svolto da Leopoldo Franchetti, chiamato ad assumerne la guida, il coordinamento e l'indirizzo, l'Associazione rifiutò fin dall'inizio una funzione esclusivamente accademica, configurandosi piuttosto come un'esperienza di intervento attivo, in cui l'impegno politico e le pratiche di assistenza si intrecciavano a una più ampia finalità di formazione civile e sociale, rivolta in particolare ai contesti più marginalizzati del Mezzogiorno[36]. In tale prospettiva, all'infanzia calabrese furono destinate le elaborazioni più avanzate allora disponibili nel campo della teoria e della pratica dell'insegnamento-apprendimento anche attraverso la collaborazione diretta di Maria Montessori, che proprio in quegli anni aveva dato alle stampe *Il Metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei bambini* (1909)[37], testo centrale nel dibattito pedagogico dell'epoca e destinato a esercitare una duratura influenza. Vale la pena ricordare, inoltre, che Franchetti, già dagli anni Settanta dell'Ottocento e insieme a Sidney Costantino Sonnino, aveva approfondito la conoscenza delle province meridionali attraverso accurate inchieste, individuando le permanenze storiche che ostacolavano uno sviluppo più armonico delle condizioni economiche locali. Pur non occupandosi direttamente di scuola, tali ricerche gli consentirono di evidenziare come la complessità e la gravità delle problematiche sociali ed economiche incidessero sul funzionamento dell'istruzione elementare, ancora percepita come l'anello debole del sistema scolastico del Regno unitario. La consapevolezza di questi nessi tra contesto sociale e funzionamento della scuola fornì una cornice interpretativa fondamentale, capace di orientare gli interventi dell'ANIMI e di favorire l'adozione di approcci innovativi e mirati nella pratica educativa, sempre in dialogo diretto e costante con le specifiche esigenze del territorio.

Conclusioni

L'attenzione e l'impegno a favore della Calabria e dell'intero Mezzogiorno manifestati dall'ANIMI e dagli intellettuali meridionalisti richiamati in precedenza, si collocavano entro una più ampia progettualità di riforma sociale ed educativa, orientata a individuare

[34] G. Malvezzi-U. Zanotti Bianco (1910), *L'Aspromonte occidentale*, cit., p.127.

[35] Ivi, p. 143.

[36] Cfr., P. Bevilacqua (2000), *Leopoldo Franchetti*, in Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia, *Per una storia dell'Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia (1910-2000). I Presidenti*, Pietro Lacaita Editore, Manduria, pp. 59-60.

[37] Cfr. sull'argomento: B. Serpe (2021), *Le Case dei bambini di inizio Novecento attraverso l'Archivio storico dell'ANIMI*, in «Rivista di Storia dell'Educazione», anno 8, n. 2, pp. 97-107; Ead. (2020), *Leopoldo Franchetti e Maria Montessori: un sodalizio per gli asili di Calabria*, in R. Pace (a cura di), *L'eredità di Leopoldo Franchetti*, Rubbettino, Soveria Mannelli, pp. 199-214; Ead. (2020), *Il metodo Montessori negli asili dell'Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia (ANIMI) in Calabria*, in F. Fabbri (a cura di), *Maria Montessori e la società del suo tempo (1870-1952)*, Castelvecchi, Roma, pp. 131-153; G. Alatri (2020), *Le prime Case dei bambini da Roma al Mezzogiorno. Uno strumento di riscatto civile e morale*, in F. Fabbri (a cura di), *Maria Montessori e la società del suo tempo (1870-1952)*, cit., pp. 117-130.

interventi capaci di incidere sugli squilibri socio-economici e, in particolare, sulle criticità del sistema scolastico-educativo e culturale. In questo quadro, pur tra vincoli strutturali e difficoltà operative, questi intellettuali promossero forme di intervento pedagogico e di azione sociale radicate nei contesti locali, contribuendo a sollecitare processi di presa di coscienza, di rivendicazione dei diritti e di rinnovata attenzione istituzionale.

L'istruzione veniva così assunta come dispositivo centrale di trasformazione, non soltanto in funzione dell'emancipazione individuale, ma anche quale fattore strategico per lo sviluppo dei territori e la valorizzazione delle loro risorse materiali e culturali. In questa prospettiva, il Mezzogiorno non era concepito esclusivamente come spazio di arretratezza da colmare, bensì come spazio portatore di potenzialità educative e sociali da riconoscere, sostenere e valorizzare.

Molte delle posizioni più innovative elaborate da questi intellettuali sono state a lungo marginalizzate da una parte della storiografia, orientata a privilegiare letture che insistevano sulle presunte anomalie del Mezzogiorno rispetto al Settentrione, restituendone un'immagine sostanzialmente immobile e resistente al cambiamento. Le fonti e le testimonianze dell'epoca consentono, invece, di cogliere un quadro più articolato, nel quale emergono istanze di rinnovamento educativo e civile, maturate in un contesto segnato dal trauma del sisma e da una fase storico-politica particolarmente complessa, alla vigilia della crisi bellica che avrebbe investito e trascinato l'intero Paese verso il dramma della Grande Guerra.

Riferimenti bibliografici

AA.VV. (1960), *L'Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia nei suoi primi cinquant'anni di vita*, Collezione Meridionale Editrice, Roma.

Amato P. (1981) (a cura di), *Umberto Zanotti Bianco meridionalista militante*, Marsilio Editori, Venezia.

Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia (2000), *Per una storia dell'Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia (1910-2000). I Presidenti*. Pietro Lacaita Editore. Manduria.

Associazione Nazionali per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia (2011), *Immagini di Calabria. Nascita e primi interventi dell'ANIMI (1908-1923)*, SA.PI. Grafica, Roma.

Bertoni Jovine D. (1965), *Storia dell'educazione popolare in Italia*, Laterza, Bari.

Cambi F.-Trebisacce G. (2012), *I 150 anni dell'Italia unita. Per un bilancio pedagogico*, Edizioni ETS, Pisa.

Chiaranda M. (2005), *Teorie educative e processi di formazione nell'età giolittiana*, Pensa Multimedia, Lecce.

Chiosso G. (1983), *L'educazione nazionale da Giolitti al primo dopoguerra*, Editrice La Scuola, Brescia.

Cingari G. (1986) (a cura di), *Gaetano Salvemini tra politica e storia*. Laterza, Roma-Bari.

Colaci A.M. (2020) (a cura di), *L'educazione giovanile nel '900: percorsi di ricerca*, Pensa MultiMedia, Lecce,

De Giorgi F.-Gaudio A.-Pruneri F. (2019) (a cura di), *Manuale di Storia della scuola italiana. Dal Risorgimento al XXI secolo*, Scholè, Brescia.

Dickie J. (2008), *Una catastrofe patriottica. 1908: il terremoto di Messina*, Laterza, Roma-Bari.

Fabbri F. (2020), *Maria Montessori e la società del suo tempo (1870-1952)*, Castelvecchi, Roma.

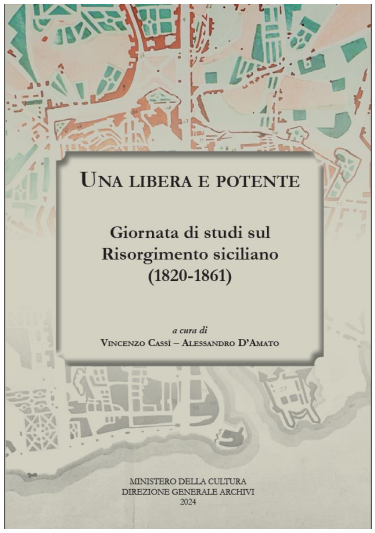
Federazione Nazionale Insegnanti Scuole Medie (1981), *Augusto Monti maestro di laicismo e di democrazia. Atti del Convegno di Studio, Asti, 17 maggio 1980*, Tipografia Gravinese, Torino.
Garin E. (1974), *Intellettuali italiani del XX secolo*, Editori Riuniti, Roma.
Genovesi G. (2000). *Storia della scuola in Italia dal Settecento a oggi*, Laterza, Roma-Bari.
Isnardi Parente M. (1985) (a cura di), *Giuseppe Isnardi. La Scuola, la Calabria, il Mezzogiorno*, Laterza, Roma-Bari.
Malvezzi G.-Zanotti Bianco U. (1910), *L'Aspromonte occidentale*, Libreria Editrice Milanese, Milano.
Manica G. (2021), *I terremoti del 1905 e del 1908 in Calabria e l'inchiesta del "Cesare Alfieri". Con la ristampa anastatica dell'inchiesta "La questione agraria e l'emigrazione in Calabria di Dino Taruffi, Leonello de Nobili e Cesare Lori*, Rubbettino, Soveria Mannelli.
Mattei F. (2012), *ANIMI. Il contributo dell'Associazione Nazionale per gli interessi del Mezzogiorno d'Italia alla storia dell'educazione*, Anicia, Roma.
Monti A. (2016), *"Continuare per cominciare". Lettere 1910-1966*, arabAFenice, Cuneo.
Monti A. (1994), *Il mestiere di insegnare. Scritti sulla scuola 1909-1965*, arabAFenice, Cuneo.
Monti A. (1965), *I miei conti con la scuola. Cronaca scolastica italiana del secolo XX*, Einaudi, Torino.
Napolitano S. (2014), *Giuseppe Isnardi (1886-1965). Coscienza Nazionale e Meridionalismo*, Rubbettino, Soveria Mannelli.
Pace R. (2020), *L'eredità di Leopoldo Franchetti*, Rubbettino, Soveria Mannelli.
Papa C. (2013), *L'Italia giovane dall'Unità al fascismo*, Laterza, Roma-Bari.
Pescosolido G. (2017), *Nazione, sviluppo economico e questione meridionale in Italia*, Rubbettino, Soveria Mannelli.
Pescosolido G. (2011), *Cento anni di attività dell'Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia e la questione meridionale oggi*, Rubbettino, Soveria Mannelli.
Quagliariello G. (2007), *Gaetano Salvemini*, il Mulino, Bologna.
Semeraro A. (1996), *Il sistema scolastico italiano. Profilo storico*, La Nuova Italia Scientifica, Roma. Cambi F. (2010), *Cultura e pedagogia nell'Italia liberale (1861-1920)*, Edizioni UNICOPLI, Milano.
Sergi P. (2015) (a cura di), *La Calabria dall'Unità al secondo dopoguerra. Liber amicorum in ricordo di Pietro Borzomati*, Deputazione di Storia Patria per la Calabria, Reggio Calabria.
Serpe B. (2004), *La Calabria e l'opera dell'ANIMI. Per una storia dell'istruzione in Calabria*, Jonia Editrice, Cosenza.
Sorcinelli P.-Varni A. (2004) (a cura di), *Il secolo dei giovani. Le nuove generazioni e la storia del Novecento*, Donzelli Editore, Roma.
Tagliacozzo E. (1963), *Gaetano Salvemini. Un profilo storico*, Laterza, Bari.
Tesio G. (2023), *Augusto Monti. Letteratura e coscienza democratica*, arabAFenice, Cuneo.
Tesio G. (1980), *Augusto Monti. Attualità di un uomo all'antica*, L'Arciere, Cuneo.
Torchiani F. (2025), *Gaetano Salvemini. L'impegno intellettuale e la lotta politica*, Carocci Editore, Roma.
Trebisacce G. (2004), *Il problema educativo nella storia del Sud*, Jonia Editrice, Cosenza.
Turano C. (2013), *Calabria d'altri secoli. Scritti storico-geografici*, Gangemi Editore, Roma.
Varni A. (1998) (a cura di), *Il mondo giovanile in Italia tra Otto e Novecento*, il Mulino, Bologna



Recensioni | Reviews

Recensione | Book Review

Vincenzo Cassì, Alessandro D'Amato (a cura di), *"Una libera e potente". Giornata di studi sul Risorgimento siciliano (1820-1861)*, Ministero della Cultura - Direzione generale archivi, Roma 2024, pp. 214.



Il volume raccoglie gli atti del convegno "Una, libera e potente. Giornata di studi sul Risorgimento siciliano (1820-1861)", svoltosi il 9 ottobre 2021 presso l'Archivio di Stato di Ragusa in occasione del bicentenario dei moti siciliani del 1820-1821 e dei centocinquant'anni dell'Unità d'Italia.

I saggi, accomunati da un solido impianto metodologico e da una proficua ottica transdisciplinare, approfondiscono vari aspetti del Risorgimento meridionale, con particolare attenzione alla realtà isolana.

L'opera si apre con la presentazione di Antonio Tarasco, Direttore generale degli Archivi, che sottolinea il valore della raccolta come omaggio alla ricchezza del patrimonio storico-documentario nazionale e conferma l'importanza degli Archivi di Stato nella tutela e nello studio della memoria storica italiana.

Segue l'introduzione dei curatori, Vincenzo Cassì e Alessandro D'Amato, i quali ribadiscono il ruolo fondamentale degli Archivi di Stato come presìdi culturali dei territori, illustrando poi gli undici contributi che, attraverso un approccio multidisciplinare, mettono in dialogo storia, letteratura, pedagogia, etnografia, moda e cinema, in una prospettiva attenta alle intersezioni tra fonti, linguaggi e contesti sociali.

Proprio Vincenzo Cassì è l'Autore del primo saggio: *Inediti d'archivio: i registri degli espatriati e altre testimonianze d'epoca risorgimentale*, il quale indaga il tema del Risorgimento attraverso la lente del patrimonio archivistico. L'intervento si concentra sull'analisi accurata di due preziosi documenti relativi ai moti del 1820-1821, conservati nel fondo Statella dell'Archivio di Stato di Ragusa: il *Registro degli attuali esiliati ed espatriati napoletani* e il suo "gemello", il *Registro degli attuali esiliati ed espatriati siciliani*. Entrambi contengono dettagliate informazioni sulle personalità coinvolte negli eventi sediziosi dell'epoca. Cassì amplia poi l'indagine con una rassegna delle principali risorse documentali risorgimentali custodite nell'Archivio raguseo, tra cui spiccano la corrispondenza di casa Statella e i materiali del fondo De Leva, fondamentali per le vicende storiche del Risorgimento nell'area iblea. In appendice, l'Autore offre infine la trascrizione analitica del registro siciliano.

Il secondo contributo, dal titolo: *Gattopardi nella Contea. La rivoluzione del 1820 nell'area iblea*, reca la firma di Giuseppe Barone, il quale analizza il significato e le implicazioni sociali dei moti del 1820 nel territorio dell'ex contea di Modica. Sulla scia dei pionieristici studi di Giuseppe Giarrizzo, l'Autore mostra come l'abolizione della feudalità e l'introduzione del Codice civile napoleonico abbiano provocato un radicale ricambio dell'élite locale, accelerando la disgregazione dei patrimoni nobiliari e favorendo l'ascesa di

ISSN 2785-0919 | DOI: 10.13129/2785-0919/2025.2.101-104

una nuova borghesia di proprietari, professionisti e gabelloti. Nelle città iblee – Modica, Ragusa, Scicli, Comiso – le tensioni sociali e politiche esplosero in forme diverse, spesso intrecciando conflitti di classe con antiche rivalità municipali e familiari. La rivoluzione non fu quindi un moto "nazionale", ma un complesso fenomeno locale, in cui gli interessi economici e le faide tra notabili prevalsero sulle idealità costituzionali. Particolarmente produttiva è la scelta di Barone di circoscrivere l'indagine alla Contea di Modica. Infatti, grazie all'uso copioso e sapiente delle fonti d'archivio, Barone palesa l'importanza delle vicende del 1820 come snodo cruciale tra la fine dell'*ancien régime* feudale e l'inizio della modernità politica e sociale nel mondo ibleo.

Nel saggio di Margherita Bonomo *Caterina e le rivoluzioni. Il Risorgimento tra pubblico e privato*, ricostruisce la figura di Caterina Statella, marchesina di San Giuliano, mediante la sua fitta corrispondenza con il padre, Antonio Mario Statella, principe di Cassaro, nel periodo che va dai moti del 1848 alla nascita del Regno d'Italia. Attraverso questa prospettiva femminile e familiare, viene esplorato l'intreccio tra sfera pubblica e privata nel Risorgimento siciliano, mostrando come l'impegno politico delle donne si manifestasse proficuamente entro i confini della vita domestica e delle reti relazionali. Caterina, colta e partecipe, vive con entusiasmo la "primavera dei popoli", sostenendo la causa costituzionale siciliana e partecipando alla mobilitazione a Catania, ma la sua fede patriottica si scontra con il disincanto degli eventi e con la prudenza paterna. Le lettere restituiscono il passaggio dalla speranza politica al ripiegamento nella dimensione familiare, simbolo del ritorno dell'ordine borbonico e del destino di molte donne del Risorgimento: protagoniste effimere di una stagione che aveva per un momento aperto loro le porte della cittadinanza.

Nel contributo *"Viva Vittorio Emanuele e fratelli italiani. Giovanni Ciaceri e la rivoluzione del 1860 a Modica in alcuni documenti inediti"* Giancarlo Poidomani ricostruisce, attraverso lettere e carte d'archivio inedite, la partecipazione dell'area modicana agli eventi della primavera del 1860. L'Autore parte dal contesto politico e sociale della contea di Modica, dove, alla vigilia dello sbarco dei Mille, convivono un'élite moderata e filopiemontese e un fronte democratico mazziniano guidato da Francesco Giardina. Poidomani mostra come, dopo la notizia dello sbarco a Marsala, le città iblee – Modica, Scicli, Ragusa, Vittoria e Comiso – si sollevarono quasi simultaneamente, dando vita a comitati rivoluzionari locali. Figura centrale è Giovanni Ciaceri, giovane borghese modicano, Autore di un vivace carteggio con l'amico sacerdote Giovanni Assenza, nel quale documenta in tempo reale l'entusiasmo, le incertezze e le difficoltà dell'insurrezione. Le sue lettere raccontano la nascita dei comitati, la diffusione del motto "Viva Vittorio Emanuele e fratelli italiani", le prime azioni di ordine pubblico e la circolazione di notizie da Malta, tramite Matteo Raeli. Il carteggio testimonia l'intreccio tra idealità patriottiche e preoccupazioni concrete per la sicurezza e la stabilità, in un contesto in cui l'autorità borbonica stava crollando. Poidomani sottolinea il ruolo decisivo dei centri periferici nella diffusione del sentimento unitario, mostrando come la rivoluzione del 1860 nell'area iblea fu insieme un moto politico e civile, che coinvolse borghesia, clero e popolo. La vittoria garibaldina e il plebiscito del 21 ottobre 1860, con l'unanime voto per l'annessione al Regno d'Italia, chiudono idealmente la narrazione, segnando il passaggio dall'"età eroica" del Risorgimento alla più difficile fase della costruzione dello Stato nazionale.

Lo studio di Alessandro D'Amato e Carlo Muratori *Nascii 'n Sicilia ma sugnu 'talianu. Conversazione su canti e coccarde, libertà e rapine*, intreccia prospettiva storica e analisi etnomusicale per indagare il Risorgimento siciliano mediante i canti popolari. Partendo dagli studi di Vigo, Pitrè, Guastella e Salomone Marino, gli autori mostrano come il canto sia stato strumento di memoria collettiva e veicolo di coscienza identitaria, capace di riflettere l'entusiasmo per la raggiunta Unità nazionale, ma anche le successive disillusioni postunitarie. Nei componimenti dell'area iblea emerge l'adesione entusiasta ai valori patriottici e, in seguito, la critica al "nuovo Stato" percepito come repressivo e distante. Testimonianze orali e versi dialettali – come la celebre poesia che dà il titolo al saggio, *Nascii 'n Sicilia ma sugnu 'talianu* –

Gli Argonauti. Rivista di Studi storico-educativi e pedagogici. Anno V, n. 2, 2025
ISSN 2785-0919 | DOI: 10.13129/2785-0919/2025.2.101-104

esprimono il sentimento ambiguo di appartenenza e frustrazione del popolo. D'Amato e Muratori leggono così i canti risorgimentali come una cronaca emotiva dal basso, in cui la "libertà" conquistata convive con la miseria, l'ingiustizia e il sospetto verso i nuovi poteri.

Nello scritto *Educazione ed istruzione del popolo-plebe in Vincenzo Cuoco (1770-1823)*, Dario De Salvo rilegge il pensiero pedagogico del rivoluzionario molisano alla luce della sua funzione politica e sociale. De Salvo evidenzia come Cuoco – dopo il fallimento della rivoluzione del 1799 – individui nell'istruzione pubblica lo strumento di emancipazione morale e civile del popolo. La sua è una "pedagogia del reale", di matrice vichiana, fondata sulla concretezza dei bisogni e sull'unità tra educazione e politica. Cuoco, nel testo il *Rapporto e Progetto di decreto sulla pubblica istruzione del 1809*, teorizza un sistema basato sui principi di universalità, pubblicità e uniformità, volto a formare cittadini consapevoli, non semplici sudditi. L'istruzione è per lui mezzo di coesione nazionale, di elevazione delle plebi e di rigenerazione dello spirito pubblico. Pur non essendo un pedagogista in senso tecnico, Cuoco riconosce nell'educazione il fondamento dello Stato moderno e della coscienza civica italiana, anticipando una concezione democratica e meritocratica dell'istruzione popolare.

Caterina Sindoni, nel suo articolo *Scuola ed educazione nel Risorgimento in Sicilia*, analizza con finezza il ruolo dell'istruzione nell'Ottocento siciliano quale elemento decisivo nel processo di modernizzazione civile e politica dell'isola. Pur in un contesto segnato da arretratezza, scarsa alfabetizzazione e forti disuguaglianze sociali, la studiosa mette in luce una fitta rete di iniziative educative locali, animate da figure come Giovanni Agostino De Cosmi, Nicolò Scovazzo e Filippo Bartolomeo, promotori di una scuola "per tutti", fondata su principi di equità e utilità sociale. Sindoni esamina le esperienze delle scuole normali e di mutuo insegnamento, i tentativi di alfabetizzazione femminile e l'introduzione di metodi didattici innovativi ispirati a Lancaster e Bell. L'istruzione è interpretata come fattore di coesione sociale e di formazione della coscienza nazionale, poiché contribuisce a creare cittadini consapevoli e partecipi della vita pubblica. L'Autrice evidenzia, inoltre, la dimensione etico-civile dell'educazione, concepita come strumento di emancipazione del popolo e di rinnovamento morale. Nelle conclusioni, Sindoni invita a superare la visione di un Mezzogiorno culturalmente passivo, mostrando come la Sicilia preunitaria abbia espresso, nel campo educativo, fermenti autenticamente risorgimentali.

Il contributo di Giuseppe Montemagno *«Gridando: lealtà!» Una stagione risorgimentale al Teatro Comunale di Catania* prende in esame il ruolo del teatro come spazio simbolico e politico del Risorgimento catanese. Per mezzo di documenti d'archivio e cronache d'epoca, l'Autore ricostruisce la stagione teatrale del 1860, segnata da un intenso intreccio tra spettacolo e patriottismo. Le rappresentazioni, in particolare le opere di Verdi, divennero strumenti di mobilitazione civile: nei teatri si esprimevano pubblicamente sentimenti di libertà e fratellanza, spesso con toni apertamente sovversivi rispetto al potere borbonico. Montemagno mette in mostra come il Teatro Comunale di Catania si trasformò in un vero e proprio laboratorio di identità nazionale, in cui il pubblico partecipava coralmente alle emozioni collettive del momento storico. Il grido "Lealtà!", che dà il titolo al saggio, assurge così a simbolo dell'impegno politico e morale della città, mostrando come la cultura teatrale contribuì a plasmare la coscienza risorgimentale e il linguaggio civile della nuova Italia.

Nel saggio *Un capitolo di vita militare deamicisiana in occasione dell'epidemia di colera in Sicilia*, Giuseppe Traina analizza il racconto di Edmondo De Amicis *L'esercito italiano durante il colèra del 1867*, incluso in *La vita militare. Bozzetti.* L'Autore mette in luce come De Amicis descriva l'intervento delle truppe nell'isola colpita dal morbo trasformando i soldati in simboli di solidarietà, disciplina e spirito di servizio. L'episodio, più che un'occasione di cronaca, diventa per De Amicis una riflessione morale e civile: l'esercito non solo difende, ma educa e soccorre, incarnando l'ideale del cittadino responsabile nell'Italia unita. Traina evidenzia come in questo racconto si delinei la nascita della vocazione pedagogica e umanitaria dello scrittore, anticipando i temi di *Cuore* e della sua letteratura morale postunitaria.

ISSN 2785-0919 | DOI: 10.13129/2785-0919/2025.2.101-104

Vito Ugo Vicari nello studio *Mode e costumi del Risorgimento italiano* esplora il legame tra moda, politica e identità nazionale nell'Ottocento. L'Autore mostra come l'abbigliamento divenne veicolo di affermazione patriottica e segno visibile del cambiamento sociale che accompagnò il processo di unificazione. Durante il Risorgimento la moda italiana cercò di emanciparsi dal dominio francese, promuovendo tessuti e stili "nazionali" come velluto, fustagno e feltro. Abiti e accessori assunsero un valore simbolico: i colori patriottici e le "uniformi civili" di uomini e donne (come Cristina Trivulzio di Belgiojoso o Anita Garibaldi) esprimevano impegno politico e morale. Vicari conclude che, attraverso il costume, l'Italia trovò una forma visiva della propria identità nazionale nascente.

Infine, l'ultimo degli undici contributi di questo volume è *Il Risorgimento siciliano nel cinema italiano: dal Gattopardo alle Brigantesse del 2021*, nel quale Francesco Di Brigida indaga come il cinema abbia raccontato l'Ottocento isolano, dai fasti aristocratici di *Il Gattopardo* (1963) di Visconti fino alla rilettura pop e femminile de *Il mio corpo vi seppellirà* (2021) di Giovanni La Pàrola. L'Autore ripercorre l'evoluzione del Risorgimento filmico: dal patriottismo romantico del muto e del cinema fascista alla complessità psicologica e storica del dopoguerra con *I Viceré*, fino alla reinterpretazione contemporanea che fonde *western* e azione, affidando alle "brigantesse" un ruolo di ribellione e riscatto. Di Brigida mostra come ogni epoca, per mezzo del cinema, riscriva il Risorgimento secondo le proprie urgenze culturali e morali, trasformandolo da epopea eroica a specchio delle tensioni del presente.

Nel complesso, *Una libera e potente* offre una ricca e originale rilettura del Risorgimento siciliano, restituendone la complessità politica, culturale e simbolica attraverso le molte voci di studiosi di diversa formazione. Il principale elemento qualificante del volume risiede nella sua marcata impostazione multidisciplinare, che intreccia in modo proficuo ricerca archivistica, analisi storica, studi letterari, riflessione pedagogica, indagine etnografica e interpretazione delle forme espressive. Tale pluralità di approcci consente di ampliare il campo dell'osservazione, mettendo in luce dimensioni non sempre adeguatamente indagate dalla storiografia. L'opera si configura così come uno strumento solido e stimolante per leggere il Risorgimento siciliano come fenomeno stratificato e ancora aperto al confronto interpretativo.

Salvatore Bottari*

* Salvatore Bottari è professore ordinario di Storia Moderna presso l'Università degli Studi di Messina. Mail: salvatore.bottari@unime.it

ISSN 2785-0919 | DOI: 10.13129/2785-0919/2025.2.101-104

Recensione | Book Review



Andrea Suggi, *Il Liceo Scientifico. Una storia*, Lecce, Pensa Multimedia, 2025, pp. 198

Il volume di Andrea Suggi si inserisce in modo originale in un ambito di studi ancora poco esplorato, quello della storia delle istituzioni dell'istruzione secondaria superiore. L'autore colma un vuoto storiografico offrendo non una semplice monografia su un singolo caso studio ma una ricostruzione complessiva della storia del liceo scientifico, seguendone l'evoluzione lungo l'intero secolo che separa la Riforma Gentile (1923) dalla fine della "Prima Repubblica" (1994). Ne emerge un quadro ricco, capace di intrecciare dinamiche politiche, istituzionali e culturali, mostrando come la trasformazione del liceo scientifico rifletta i mutamenti della società italiana.

Il liceo scientifico, istituito con la Riforma Gentile del 1923, fu concepito come scuola secondaria di rango inferiore rispetto al liceo classico, con un ruolo ancillare e un diploma limitante per l'accesso universitario. Era pensato per formare quadri tecnici e funzionari, non le élite dirigenti, che secondo Giovanni Gentile dovevano uscire esclusivamente dal liceo classico. L'impianto strutturale del liceo risentì a lungo di questa impostazione: un percorso formalmente scientifico ma sostanzialmente umanistico, nel quale la matematica era valorizzata più delle discipline sperimentali e la filosofia, intesa come storia, trovava maggiore spazio rispetto alle scienze. Non sorprende, come ricorda Suggi, che programmi e docenti del classico e dello scientifico coincidessero in larga misura, fatta eccezione per alcune discipline caratterizzanti i due indirizzi.

Nei primi decenni il liceo scientifico fu percepito dalla società come una sorta di "valvola di sfogo", vale a dire un percorso scelto da chi non poteva permettersi gli studi classici ma desiderava comunque mantenere aperto l'accesso all'università.

La Carta della Scuola tentò per prima di intervenire su questa situazione, teorizzando una maggiore parità tra i due licei. La transizione dal fascismo alla Repubblica riprese questo tentativo: l'elevamento del corso a cinque anni e l'attenzione crescente per l'evoluzione delle scienze furono accompagnati dal vasto progetto riformatore promosso da Guido Gonella, volto a coniugare scolarizzazione di massa e democrazia. Per il liceo scientifico ciò significò un progressivo distanziamento dall'impianto gentiliano e la ricerca di un'identità più autonoma, almeno in teoria.

Una vera svolta giunse con l'introduzione della scuola media unica, che determinò un aumento degli iscritti e impose una riflessione più approfondita sul ruolo delle discipline scientifiche.

Il culmine di questa dinamica si ebbe con i Decreti delegati degli anni Settanta, che contribuirono a ridurre drasticamente la distanza tra scuola superiore e università. Suggi sottolinea come tali trasformazioni non scaturissero da grandi riforme organiche, ma da una serie di atti amministrativi capaci però di incidere profondamente sull'assetto istituzionale del sistema educativo.

Il ventennio successivo fu caratterizzato da una forte spinta alle sperimentazioni didattiche, come il Progetto Nazionale di Informatica (PNI) e il Progetto Brocca. Con la ministra Franca Falcucci si avviò l'inserimento sistematico dell'informatica nella didattica, che per il liceo scientifico comportò un ripensamento dei

ISSN 2785-0919 | DOI: 10.13129/2785-0919/2025.2.105-106

metodi di insegnamento e un generale riequilibrio tra teoria e pratica. La Commissione presieduta dal sottosegretario Beniamino Rocca promosse una revisione dei programmi del biennio e propose una diversa logica di approccio alle discipline sperimentali, non più dal basso verso l'alto ma viceversa.

Uno dei meriti maggiori del libro consiste proprio nel mostrare come la storia del liceo scientifico non possa essere letta isolatamente, ma solo all'interno di un più ampio intreccio fra politica scolastica, mutamenti sociali, trasformazioni culturali e dibattiti pedagogici.

Il quadro periodizzante proposto dall'autore risulta particolarmente efficace: negli anni 1923-1940 il liceo scientifico si configurò come approdo per studenti in uscita dal classico o in cerca di un'alternativa liceale alle magistrali; tra il 1950 e il 1970 si sviluppò una crescente attenzione ai rapporti tra cultura umanistica e saperi scientifici; nel periodo 1973-1989 si registrò un forte incremento delle iscrizioni e il superamento numerico del classico, che attraversava una fase di stagnazione e declino; infine, negli anni Novanta, con il Progetto Brocca emersero nuovi modelli liceali che ridefinirono la gerarchia interna, sancendo la fine della subordinazione dello scientifico e la sua piena legittimazione come scelta autonoma.

In conclusione, il lavoro di Suggi offre una ricostruzione accurata, documentata e capace di cogliere la complessità evolutiva del liceo scientifico lungo il Novecento.

Il volume si segnala non solo come contributo utile per la storia dell'istruzione italiana, ma anche quale esempio concreto di come la storia delle istituzioni scolastiche possa illuminare i più ampi processi di trasformazione della società ed i suoi riflessi sullo sviluppo di tecniche, metodologie e pratiche nei rapporti esistenti tra lo Stato, i suoi rappresentanti e i cittadini in formazione.

Giovanni Brunetti*

* Giovanni Brunetti è docente a contratto presso l'Università degli Studi di Udine. Mail: giovanni.brunetti@uniud.it

ISSN 2785-0919 | DOI: 10.13129/2785-0919/2025.2.105-106

Recensione | Book Review



Emilio Conte, *Un incontro controverso. Giuseppe Lombardo Radice e il Gruppo pedagogico di «Scuola Italiana Moderna» (1920-1950)*, Roma Studium, 2025.

Ci troviamo di fronte un lavoro di scuola in senso buono di un giovane ma già maturo studioso, ricercatore di storia della pedagogia nell'Università di Bergamo. La trattazione assume come punto di partenza il saggio di Chiosso, *Il fascismo e i maestri* (Milano, Mondadori, 2023) e i lavori sul pedagogista catanese coordinati da E. Scaglia (ed.), *Una pedagogia dell'ascesa. Giuseppe Lombardo Radice e il suo tempo*, *Studium*, Roma 2021, E. Scaglia (ed.), *Giuseppe Lombardo Radice in the early 20th century. A rediscovery of his pedagogy*, Peter Lang 2023 e L. Cantatore, *Le maestre e i maestri di Giuseppe Lombardordo Radice fra partecipazione e storia dell'educazione*, «Gli Argonauti. Rivista di Studi storico-educativi e Pedagogici», 2025, V (2), pp. 47-56.

Il primo capitolo valorizza la consultazione del carteggio intercorso tra Giovanni Gentile e Giuseppe Lomabrdo Radice, in parte già offerta da Meda (J. Meda, *The political persecution of Giuseppe Lombardo Radice by the Fascist regime (1924-1931)*, in E. Scaglia (ed.), di cui auspichiamo una integrale pubblicazione. In tale rinnovata stagione di studi si inserisce anche l'antologia di A. Dessardo (ed.), *Fare i maestri*, Brescia, Morcelliana, 2023. Viene qui approfondita la questione dei rapporti tra GLR e il gruppo bresciano dell'editrice La Scuola; tale gruppo aveva progressivamente valorizzato il metodo Agazzi come italiano e cattolico mettendone tra parentesi il contesto positivista in cui era nato. Attorno a questa operazione si era consolidato il ruolo di fratel Alessandro Alessandrini e dell'Associazione Educatrice Italiana, che attendono ancora i loro storici con criteri adeguati, nella formazione delle maestre d'asilo. Tale ruolo sarebbe stato destinato ad ulteriormente consolidarsi nel secondo dopoguerra anche per la quasi totale assenza di istituzioni statali dedite alla formazione di tali figure; le scuole magistrali statali erano molto poche e prive di una loro specifica identità culturale.

La ricostruzione offerta dal denso volume si intreccia con la progressiva emarginazione del pedagogista catanese che comunque manteneva un rapporto con la scuola militante nel contesto ticinese. Gli sforzi di fondazione di una pedagogia cattolica che passano sia da un lavoro storiografico sulla tradizione nazionale ma anche nel tentativo di sviluppare una sorta di idealismo depurato della sua ispirazione filosofica.

In ambito storiografico tale vicenda si intreccia con quella della pur problematica rivalutazione di Rosmini e più in generale del cattolicesimo liberale nelle sue diverse declinazioni personali e regionali.

La questione delle varie stagioni della ricezione dello studioso catanese appare una sorta di prisma attraverso il quale un lettore avvertito può riflettere sulla pedagogia neoidealistica come autobiografia della nazione pedagogica, la cui cifra sembra essere quella del rifiuto del metodo e dell'esaltazione della bontà delle intenzioni dell'educatore

ISSN 2785-0919 | DOI: 10.13129/2785-0919/2025.2.107-108

esemplare, molto spesso presentato come eroe solitario o comunque solo in parte contestualizzato in nome di retoriche della riscoperta e della attualizzazione.

Una specifica questione alla quale Conte accenna è quella di come la memoria del pedagogista catanese sia stata tramandata dal figlio Lucio (Cfr. adesso F. Lusito, *Un marxista galileiano. Scienza e società in Lucio Lombardo Radice*, Milano, Meltemi, 2023).

Anche di questo dobbiamo essere grati a Conte, pur mettendoci e mettendolo in guardia dalle tacite assoluzioni rispetto alle compromissioni col fascismo che attraversano in vario modo tutti i protagonisti delle vicende da lui approfondite.

Angelo Gaudio*

ISSN 2785-0919 | DOI: 10.13129/2785-0919/2025.2.107-108

Recensione | Book Review



Vito Saracino, *Abbiamo bisogno di scuole e di maestri!" Connessioni fra sistemi educativi e culturali fra Italia e Albania*, Solfanelli, Chieti, 2025.

Vito Saracino, dottore di ricerca in *Cultura, Educazione e Comunicazione* presso le Università di Roma Tre/Foggia, ricercatore dell'istituto Gramsci Puglia, è un giovane ma già apprezzato studioso di vicende italo-albanesi.

Nel precedente volume[1] aveva mostrato come i rapporti con l'Italia fossero stati molto importanti nella fase della crisi finale del regime comunista e nel periodo immediatamente successivo.

Di tale intreccio di rapporti è molto nota la vicenda della nave Vlora nell'agosto del 1991. In tale sede argomentava come dal punto di vista politico e culturale per l'Italia tale vicenda fosse stata una occasione perduta a causa della insufficiente attenzione da parte dello stato e della società italiana.

Certamente l'Italia non ha una politica estera culturale all'altezza delle sue potenzialità anche se oggettivamente la diffusione della sua lingua e della sua cultura sono comunque un aspetto rilevante del suo *soft power* oggettivo. Il volume fornisce una storia di lungo periodo del sistema scolastico albanese con particolare attenzione ai rapporti con l'Italia. Si tratta di un classico tema di storia comparata dei sistemi in chiave di *nation building*.[2] Di fatto applica la teoria del transfer educativo[3] (Espagne, Cowen Phillps e in italiano Caroli) anche se non la cita esplicitamente.

La vicenda si intreccia dapprima con quella del disfacimento dell'impero ottomano e poi con la difficile stabilizzazione dell'area balcanica ancora oggi tutt'altro che stabile.

Saracino mostra una adeguata conoscenza della storiografia politico diplomatica[4] avendo a suo vantaggio il suo essere un italiano *arbreshe* che ha una buona padronanza anche dell'albanese, che gli permette

* Professore ordinario di Storia della Pedagogia presso l'Università degli Studi di Udine. Mail: angelo.gaudio@uniud.it

[1] V. Saracino, *Ciao Shqipëria! Il secolo dei media nei rapporti culturali italo-albanesi*, Nardò, Besa Muci, 2021.

[2] A. Gaudio, *Nazionalizzazioni* in N. Barbieri, A. Gaudio, G. Zago (eds.), *Manuale di educazione comparata*, Brescia, La Scuola, 2016, pp. 129-151.

[3] Cfr. almeno M. Espagne (1999), *Les transferts culturels franco-allemands*. Puf, Paris.; R. Cowen, *The Transfer, Translation and Transformation of Educational Processes: And Their Shape-Shifting?*, in "Comparative Education", 45, 3 aug. 2009, pp. 315-327; D. Caroli, *La storia comparata dell'educazione tra dimensione transnazionale e transfert culturale = The comparative history of education between transnational dimension and cultural transfer*, in «Pedagogia Oggi», 2024, 22, pp. 202-208.

[4] S. Santoro, *L'Italia e l'Europa orinetale: diplomazia culturale e propaganda, 1918-1943*, Milano, Angeli, 2005.

ISSN 2785-0919 | DOI: 10.13129/2785-0919/2025.2.109-110

di consultare fonti a stampa e archivistiche che analizza con metodo adeguato. Auspicabili ulteriori approfondimenti che rendano conto maggiorente del pluralismo religioso e linguistico dell'Albania nei suoi attuali confini politici anche in relazione con le minoranze albanesi anzitutto in Kosovo.

Angelo Gaudio*

ISSN 2785-0919 | DOI: 10.13129/2785-0919/2025.2.109-110

Gli Argonauti. Rivista di Studi storico-educativi e pedagogici

Rivista semestrale pubblicata dall'Università degli Studi di Messina
Homepage: https://cab.unime.it/journals/index.php/argo/index.

Copyright © 2025 Authors. The authors retain all rights to the original work without any restrictions. Open Access. This issue is distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC-BY-4.0) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided you give appropriate credit to the original author(s) and the source, provide a link to the Creative Commons license, and indicate if changes were made. The Creative Commons Public Domain Dedication (CC0 1.0) waiver applies to the data made available in this issue, unless otherwise state.

In copertina: *Archivio di Stato di Avellino, sala studio* (Caterina Sindoni, ottobre 2020)