

ISSN 2785-0919

Anno II, numero 1 | *gennaio* 2022

# Gli Argonauti

Rivista di Studi  
storico-educativi e pedagogici



Università degli Studi di Messina



# Gli Argonauti

Rivista di Studi  
storico-educativi e pedagogici

Anno II, numero 1  
*gennaio* 2022



## Gli Argonauti

Rivista di Studi storico-educativi e pedagogici

ISSN: 2785-0919

**G**li Argonauti è una rivista semestrale 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 II, numero 1, gennaio 2022

**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**

**Leonardo Acone**   **Federico Piseri**

*Università degli Studi di Salerno*   *Università degli Studi di Sassari*

**Luca Bravi**   **Maurizio Piseri**

*Università degli Studi di Firenze*   *Università della Valle d'Aosta*

**Francesco Paolo Campione**   **Rossella Raimondo**

*Università degli Studi di Messina*   *Alma Mater Studiorum, Bologna*

**Domenico Elia**   **Alessandro Sanzo**

*Università degli Studi Aldo Moro, Bari*   *Università Mediterranea, Reggio Calabria*

**Stefano Lentini**   **Simona Salustri**

*Università degli Studi di Catania*   *Alma Mater Studiorum, Bologna*

**Simona Negruzzo**   **Evelina Scaglia**

*Alma Mater Studiorum, Bologna*   *Università degli Studi di Bergamo*

**Luca Odini**   **Silvia Annamaria Scandurra**

*Università degli Studi di Verona*   *Università degli Studi di Messina*

**Franca Pesare**

*Università degli Studi Aldo Moro, Bari*

**Segreteria di Redazione | Editorial Office**

**Simona Gatto, Beatrice Carbè**

*Università degli Studi di Messina*

**Publishing and Social Media Team**

**Nunzio Femminò** - Sba, **Cettina Cosenza** - Sba

**Dario Orselli** - Sba, **Francesco La Rosa** - Ciam

**Gaetano Galletti** - Cospecs, **Francesco Toscano** - Cospecs

*Università degli Studi di Messina*

**UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MESSINA**

Dipartimento Cospecs - Sezione di Pedagogia G. *Catalfamo*,

Via Concezione n. 8, 98121 - Messina (Italy)

Tel: +39090361349

Mail: [argonauti@unime.it](mailto:argonauti@unime.it)

**Comitato scientifico internazionale | International Scientific Committee**

<b>Salvatore Agresta</b> <i>Università degli Studi di Messina (già) Italy</i>	<b>Iveta Kestere</b> <i>University of Latvia Latvia</i>
<b>Luca Agostinetto</b> <i>Università degli Studi di Padova Italy</i>	<b>Grigorij B. Kornetov</b> <i>Accademia di Gestione Sociale, Mosca Russia</i>
<b>Luciana Bellatalla</b> <i>Università degli Studi di Ferrara (già) Italy</i>	<b>Svetlana V. Ivanova</b> <i>Accademia Russa della Formazione, Mosca Russia</i>
<b>Carmen Betti</b> <i>Università degli Studi di Firenze (già) Italy</i>	<b>Karl M. Lorenz</b> <i>Sacred Heart University Fairfield, Connecticut USA</i>
<b>Paolo Bianchini</b> <i>Università degli Studi di Torino Italy</i>	<b>Elena Mignosi</b> <i>Università degli Studi di Palermo Italy</i>
<b>Andrea Bobbio</b> <i>Università degli Studi della Valle d'Aosta Italy</i>	<b>Stefano Oliviero</b> <i>Università degli Studi di Firenze Italy</i>
<b>Dorena Caroli</b> <i>Alma Mater Studiorum, Bologna Italy</i>	<b>Furio Pesci</b> <i>Università degli Studi La Sapienza, Roma Italy</i>
<b>Anna Colaci</b> <i>Università del Salento Italy</i>	<b>Tiziana Pironi</b> <i>Alma Mater Studiorum, Bologna Italy</i>
<b>Antonia Criscenti</b> <i>Università degli Studi di Catania (già) Italy</i>	<b>Simonetta Polenghi</b> <i>Università Cattolica del S. Cuore, Milano Italy</i>
<b>Peter Cunningham</b> <i>University of Cambridge UK</i>	<b>Fabio Pruneri</b> <i>Università degli Studi di Sassari Italy</i>
<b>Giuseppa D'Addelfio</b> <i>Università degli Studi di Palermo Italy</i>	<b>Livia Romano</b> <i>Università degli Studi di Palermo Italy</i>
<b>Paola Dal Toso</b> <i>Università degli Studi di Verona Italy</i>	<b>Stefano Salmeri</b> <i>Università Kore, Enna Italy</i>
<b>Jonathan Doney</b> <i>University of Winchester UK</i>	<b>Luana Salvarani</b> <i>Università degli Studi di Padova Italy</i>
<b>Carl Antonius Lemke Duque</b> <i>Universidad de Densto Spain</i>	<b>Filippo Sani</b> <i>Università degli Studi di Sassari Italy</i>
<b>Fulvio De Giorgi</b> <i>Università degli Studi di Reggio Emilia Italy</i>	<b>Saverio Santamaita</b> <i>Università degli Studi "G. D'Annunzio", Chieti/Pescara (già) Italy</i>
<b>Irina M. Elkina</b> <i>Accademia Russa della Formazione, Mosca Russia</i>	<b>Vincenzo Schirripa</b> <i>Università degli Studi LUMSA, Roma Italy</i>
<b>Maurizio Fabbri</b> <i>Alma Mater Studiorum, Bologna Italy</i>	<b>Brunella Serpe</b> <i>Università della Calabria Italy</i>
<b>Daria Gabusi</b> <i>Università G. Fortunato, Benevento Italy</i>	<b>Stefan Stefanov</b> <i>Università di Sofia St. Kliment Obridski Bulgaria</i>
<b>Angelo Gaudio</b> <i>Università degli Studi di Udine Italy</i>	<b>Milka Terziska</b> <i>Università di Sofia St. Kliment Obridski Bulgaria</i>
<b>Angela Giallongo</b> <i>Università degli Studi di Urbino (già) Italy</i>	

**Pamela Giorgi**  
*Istituto Nazionale Documentazione  
Innovazione Ricerca Educativa Italy*

**Antonio Gomes Ferreira**  
*Universidade de Coimbra Portugal*

**Mariano Gonzales Delgado**  
*Universidad de La Laguna Spain*

**Nathalie Gorochov**  
*Universit Paris-Est Créteil France*

**Letterio Todaro**  
*Università degli Studi di Catania Italy*

**Evgenja Tokareva**  
*Accademia Russa delle Scienze Russia*

**Xenio Toscani**  
*Università degli Studi di Pavia (già) Italy*

**Ariclè Vechia**  
*Università del Paraná Brasil*

**Giovanni Vigo**  
*Università degli Studi di Pavia (già) Italy*

**Davide Zoletto**  
*Università degli Studi di Udine Italy*



Editoriale | Editorial

- 11 **Luoghi della ricerca, *divertissement* dello spirito e luoghi del cuore**  
PLACES OF RESEARCH, SPIRIT *DIVERTISSEMENT* AND PLACES OF HEART  
**Paolo Campione e Dario De Salvo**  
*Università degli Studi di Messina*

Studi e Ricerche | Studies and Research

- 13 ***Dall'enciclopedismo alla testa ben fatta. La questione dell'unitas multiplex in Rosmini e Morin e nelle implicazioni pedagogiche***  
FROM ENCYCLOPEDIISM TO A "TÊTE BIEN FAITE". THE QUESTION OF UNITAS MULTIPLEX IN ROSMINI AND MORIN AND IN THEIR PEDAGOGICAL IMPLICATIONS  
**Paolo Bonafede**  
*Università degli Studi di Trento*
- 27 **Alle origini dell'attenzione di don Luigi Sturzo per la scuola: la presidenza della Federazione siciliana dell'Associazione magistrale italiana "Nicolò Tommaseo" (1912-1917)**  
AT THE ORIGINS OF FATHER LUIGI STURZO'S CARE FOR SCHOOL: HIS PRESIDENCY OF THE ITALIAN TEACHERS' ASSOCIATION "NICOLÒ TOMMASEO" SICILIAN FEDERATION (1912-1917)  
**Andrea Dessardo**  
*Università Europea di Roma*
- 37 **Reimagining Italian education. The building of the Italian school system as a entanglement of models (1859-1879)**  
IMMAGINARE LA SCUOLA NAZIONALE. LA COSTRUZIONE DEL SISTEMA SCOLASTICO ITALIANO COME INTEGRAZIONE DI MODELLI (1859-1879)  
**Angelo Gaudio**  
*Università degli Studi di Udine*
- 49 **Morte di una maestra. La vicenda di Italia Donati nelle pagine di Guido Antonio Marcati**  
DEATH OF A TEACHER. THE STORY OF ITALIA DONATI IN THE WRITINGS OF GUIDO ANTONIO MARCATI  
**Furio Pesci**  
*Università degli Studi di Roma, "La Sapienza"*
- 57 **Anna Maria Maccheroni: la pioniera delle prime Case dei Bambini**  
ANNA MARIA MACCHERONI: THE PIONEER OF THE FIRST "CASE DEI BAMBINI" (CHILDREN'S HOMES)  
**Tiziana Pironi**

*Alma Mater Studiorum, Bologna*

- 69 **Il Professor Keller e la riforma, auspicata, dell'istruzione agraria superiore (1860-1900)**  
PROFESSOR KELLER AND THE DESIRED REFORM OF HIGHER AGRICULTURAL EDUCATION (1860-1900)  
**Silvia Annamaria Scandurra**  
*Università degli Studi di Messina*
- 81 **“Le operaie dell'alfabeto”. Le maestre elementari italiane tra emancipazionismo, suffragismo e socialismo**  
THE ALPHABET WORKERS. ITALIAN PRIMARY SCHOOL TEACHERS BETWEEN EMANCIPATIONISM, SUFFRAGISM AND SOCIALISM  
**Maria Teresa Trisciuzzi**  
*Libera Università di Bolzano*

### Sezione Junior | Junior Section

- 99 **La formazione delle maestre nell'orfanotrofio milanese delle Stelline, tra la fine dell'Ottocento e l'inizio del Novecento**  
THE TRAINING OF TEACHERS IN THE STELLINE ORPHANAGE IN MILAN, BETWEEN THE END OF THE 19TH AND THE BEGINNING OF THE 20TH CENTURY  
**Chiara Carmela Giovinazzo**  
*Università della Valle d'Aosta*
- 109 **Il fascismo a misura di bambino. Le attività dell'Opera Nazionale Balilla nella provincia di Aosta**  
FASCISM FOR CHILDREN. ACTIVITIES OF THE OPERA NAZIONALE BALILLA IN THE AOSTA'S DISTRICT  
**Adele Martorello**  
*Università della Valle d'Aosta*
- 119 **In divenire, il cammino pedagogico di Romano Guardini**  
IN BECOMING, THE PEDAGOGICAL PATH OF ROMANO GUARDINI  
**Simona Pizzimenti**  
*Università degli Studi di Palermo*

### Recensioni | Reviews

- 129 Alain Bentolila, *La scuola contro la barbarie*, tr. it., Prefazione di Benedetto Vertecchi, Roma, Anicia, 2021, pp. 170.  
Recensione di Luciana Bellatalla.
- 133 Dorena Caroli e Grigorij Kornetov (a cura di), *Sapere storico e pedagogico all'inizio del terzo millennio: retrospettiva storico-pedagogica della teoria e della pratica della formazione contemporanea*. Materiali della XVIIa conferenza scientifica internazionale (Mosca, 11 novembre 2021). 2 voll. Vol. 2: *Ricerche di storia*

*dell'educazione di autori europei [Istoriko-pedagogičeskoe znanie v nachale III tysjacheletija: istoriko-pedagogičeskaja retrospektiva teorii i praktiki sovremennogo obrazovanija. Materialy XVII Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii]*, Moskva, 11 nojabrja 2021 g. v dvuch chastjach. Chast' 2: Issledovanie pedagogičeskogo prošlogo zapadnoevropejskimi avtorami], Mosca, ASOU, 2021, pp. 296.

Recensione di Angelo Gaudio.

- 135 *I Diari di Pietro Zani. Vita e pensieri di un maestro nella Lombardia dell'Ottocento*, a cura di Simona Negruzzo e Maurizio Piseri, FrancoAngeli, Milano, 2018, voll 1 e 2, pp. 1076.

Recensione di Xenio Toscani.

### Notizie | News

- 141 Call for Papers. *A cento anni dalla riforma Gentile. Indirizzi di ricerca e nuove prospettive d'analisi | A Hundred Years after the Gentile Reform. Research directions and new analysis perspectives*

## Luoghi della ricerca, *divertissement* dello spirito e luoghi del cuore

Francesco Paolo Campione\*

Dario De Salvo\*\*

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MESSINA

**D**opo appena sei mesi dalla fondazione, *Gli Argonauti* è nuovamente *on line* con il suo secondo numero, frutto di un intenso lavoro di squadra della Redazione e, prima di tutto, del prezioso apporto di Autrici ed Autori i cui contributi testimoniano la vivacità riflessiva di un settore disciplinare, quello storico-pedagogico, maturo, autonomo, capace di spaziare con consapevole disinvoltura rispetto ai periodi storici, agli argomenti ed alle metodologie adottate.

Con molta soddisfazione, la Rivista, come auspicato, si è fatta luogo di incontro tra diverse generazioni di studiosi, come è testimoniato dalla presenza, in questo numero, di lavori di giovanissime e promettenti ricercatrici, pubblicati nella sezione *Junior*, impegnate in sedi universitarie nelle estreme frontiere d'Italia, la Valle d'Aosta e la Sicilia, nonché di pregiati studi e di recensioni di volumi a firma di professori ormai accreditati, veri e propri Maestri della ricerca storico-educativa.

Negli scorsi mesi, inoltre, è stata elaborata la nostra prima *Call for Papers*, che trovate nelle ultime pagine, dedicata al centenario dell'emanazione della riforma di Giovanni Gentile e volta a far luce su numerosi nodi chiave e aspetti che, ancora oggi, sono scarsamente indagati benché meritino la massima attenzione da parte della comunità scientifica.

A partire da questo numero, *Gli Argonauti* dedicherà uno spazio, in ogni copertina, ai *luoghi* dell'educazione, dell'istruzione, della formazione e della ricerca, nell'intento di offrire un percorso, senza un itinerario preciso o particolari pretese, utile per *girovagare* tra *oggetti* e *luoghi* della memoria, noti e meno noti, "luoghi del cuore" per alcuni, sconosciuti per altri; *immagini*, *oggetti* e *luoghi* attraverso i quali è sempre possibile apprendere, come ci ricordano Monica Ferrari e Matteo Morandi, nei loro interessanti studi dedicati a *La lezione delle cose*.<sup>1</sup>

L'immagine scelta, per questo numero, "catturata" in una fotografia messa a disposizione dal direttore de *Gli Argonauti*, Caterina Sindoni, scattata nell'autunno del 2021, è l'installazione *Scuola elementare* (1990. Palermo), posta all'entrata della prestigiosa sede della Biblioteca centrale della Regione Siciliana "Alberto Bombace" di Palermo, già

---

\* Professore associato di *Museologia*.

\*\* Professore associato di *Storia della Pedagogia*.

Collegio Massimo della Compagnia di Gesù, uno dei *luoghi* prediletti della ricerca da generazioni di studenti e studiosi siciliani (e non solo), che appartiene alla produzione di uno dei più singolari artisti siciliani viventi, Enzo Patti.

L'installazione è un banco di scuola, di quelli che si usavano fino agli anni Cinquanta del secolo scorso, su cui il pittore ha dipinto, con sorprendente *trompe-l'oeil*, due libri, una squadra e una matita. Assieme al gruppo di altre quattro analoghe installazioni apparteneva in origine all'arredo della scuola elementare di Favignana, l'isola nella quale è nato nel 1947, che ha trasformato come fossero altrettanti *ready-made* "rettificati".

Le aggiunte dell'intervento pittorico, oggetti della più tipica dotazione di classe ed insieme emblemi dell'apprendimento e della restituzione creativa della realtà, che è tutt'uno con la costruzione dell'individuo, con il loro acuto mimetismo stanno in continuità rispetto alla materia un po' lisa – eppure ravvivata dal felice tocco del pittore – della postazione di studio. A loro volta i libri dipinti danno vita a una realtà altra, fatta di un labirintico succedersi di stanze (chissà, forse proprio le aule di una scuola) che affacciano su pagine scritte in un linguaggio misterioso.

È la "scrittura asemica" caratteristica di Patti, sigla visiva di un fare artistico che è approdato a un segno non riconducibile ad alcun linguaggio riconosciuto ma che, proprio in quanto privo di significato, ne assume uno più alto e più profondo. È, in effetti, il linguaggio della libertà dell'arte: il quadro, la tavola, l'oggetto sottratto all'uso, divengono essi stessi pagine (a loro volta spazi amplissimi e senza barriere) nelle quali non esiste soluzione di continuità fra la scrittura e la figura umana che ogni tanto compare minuscola tra il pulviscolo delle lettere. Non di rado nell'opera di Patti la scrittura non soggetta a decodifica alcuna dà luogo a cartografie d'invenzione, luoghi di una dimensione onirica nella quale – un po' come nelle topografie impossibili di Escher, o come nella pittura metafisica – non valgono le regole della geometria euclidea.

La costante nell'opera di Enzo Patti è dunque un illusionismo al servizio del sogno, che giunge persino a creare dal nulla città utopiche la cui storia – con pazienza che si addirebbe a un amanuense – è ricreata fin nei più minuti dettagli della sua archeologia. Già nel 1980 il pittore aveva realizzato uno straordinario libro d'arte, *Di Capperi, la città fantastica*, nel quale i monumenti, le chiese e i palazzi, la toponomastica situata su un'isola a forma di farfalla (come, in effetti, nella realtà è la sua Favignana) sono i luoghi, gli oggetti, le esperienze di un sapere che non si piega alla coazione della logica, ma la supera. Da allora, e senza interruzioni, il sogno è stato il territorio d'elezione della sua pittura.

Il banco di scuola di Patti sta dunque all'orizzonte della sua poetica, e ne riassume il manifesto. Arredo scomodo, inamovibile (come non pensare oggi alla "ergonomia" dei banchi a rotelle che riducono gli studenti ad altrettante monadi), lontano residuo di una pedagogia della rigidità e della disciplina, è divenuto oggetto di una metamorfosi artistica capace di riscrivere radicalmente il progetto formativo della scuola.

Quei libri scritti in un linguaggio impossibile sono i testi di una fantasia che sta oltre i nozionismi e gli schemi: in fondo imparare è anche fingere mondi nuovi e saper sognare di esplorarli. La scuola, ci insegna Enzo Patti, dovrebbe essere proprio questa.

Messina, 31 gennaio 2022



# Dall'enciclopedismo alla testa ben fatta

## La questione dell'*unitas multiplex* in Rosmini e Morin e nelle implicazioni pedagogiche

Paolo Bonafede

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI TRENTO



### Double blind peer review

**Copyright:** © 2022 Paolo Bonafede.

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:** 10.13129/2785-0919/2022.1.13-26

**Received:** December 27, 2021

**Accepted:** January 29, 2022

**Published:** January 31, 2022

**Corresponding Author:** Paolo Bonafede,  
mail: [paolo.bonafede@unitn.it](mailto:paolo.bonafede@unitn.it)

**Citation:** Paolo Bonafede (2022), *Dall'enciclopedismo alla testa ben fatta. La questione dell'unitas multiplex in Rosmini e Morin e nelle implicazioni pedagogiche*. *Gli Argonauti. Rivista di Studi storico-educativi e Pedagogici* 2 (2): 13-26.



FROM ENCYCLOPEDIISM TO A "TÊTE BIEN FAITE". THE QUESTION OF UNITAS MULTIPLEX IN ROSMINI AND MORIN AND IN THEIR PEDAGOGICAL IMPLICATIONS

### Riassunto | Abstract

La ricerca dell'unità è una domanda teoretica che interessa l'essere umano dall'albore dei tempi, tanto da poterla considerare sorta insieme al pensiero stesso. Antonio Rosmini (1797-1855) ed Edgar Morin (1921) s'iscrivono all'interno di questa tradizione, pur nella loro appartenenza a epoche e contesti differenti. Per entrambi, l'unità assume il ruolo, all'interno del discorso educativo, di un impegno epistemologico rispetto all'odierna frammentazione del sapere. L'insegnamento dei due autori appare quindi accostabile, consegnando un comune orientamento sulla questione dell'*unitas multiplex*. In campo pedagogico Morin e Rosmini delineano il compito di effettuare quel lavoro di verifica e valutazione degli apprendimenti, al fine di elaborare un orizzonte comune del sapere che permetta ai discenti di caricare di significati propri e sempre nuovi le conoscenze acquisite.

*The search for unity is a theoretical question that has interested the human being since the dawn of time: it can be considered as arisen together with thought itself. Antonio Rosmini (1797-1855) and Edgar Morin (1921) belong to this tradition, despite they belong to different eras and contexts. For both, unity assumes the role of an epistemological commitment with respect to fragmentation of knowledge, especially within the educational theory. The teaching of the two authors appears to be comparable, and it delivers a common orientation on the issue of unitas multiplex. Using an educational overtures, Morin and Rosmini outline the task of carrying out a continuous work of verifying and evaluating learning. This critical approach offers the possibility to elaborate a common horizon of knowledge, that allows learners to fill the acquired knowledge with their own and always new meanings.*

### Parole chiave | Key words

Rosmini, Morin, epistemologia, educazione, *unitas multiplex*.

*Rosmini, Morin, epistemology, education, unitas multiplex.*

## Dall'enciclopedismo alla testa ben fatta La questione dell'*unitas multiplex* in Rosmini e Morin e nelle implicazioni pedagogiche

Paolo Bonafede\*

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI TRENTO

### 1. La questione dell'unità

La ricerca dell'unità è una domanda teoretica che interessa l'essere umano dall'albore dei tempi, tanto da poterla considerare sorta insieme al pensiero stesso. La storia della cultura occidentale è intervallata, in epoche e modalità di risposta differenti, dal tentativo di individuare un principio, un *archè*, capace di armonizzare il molteplice e ricondurre sia l'insieme degli enti – in senso metafisico – sia la globalità delle esperienze e delle conoscenze – in senso gnoseologico – all'interno di criteri sintetici, capaci di connettere i vari aspetti dell'esistenza umana e di darle un senso<sup>1</sup>. «Dal *caos* al *cosmo*: fin dall'età del mito. E *cosmo* significa ordine, e dunque regola, norma, legge. L'uno che armonizza il molteplice»<sup>2</sup>. Eppure, la questione di per sé resta vincolata a una molteplicità non esauribile, che si offre, nella realtà dell'esistere, come conflitto prismatico, contemporaneamente lotta interiore esistenziale ed esplorazione epistemologica del sapere, quindi del mondo. Un dilemma che l'essere umano, nelle diverse epoche storiche, affronta ripetutamente per cercare di rendere possibile – o almeno plausibile – quell'armonia e quella pace perpetua a cui, utopicamente, tende. «È così che l'unità, anche se non sempre riscontrabile, di fatto, nell'esperienza umana, si rende principio regolativo di quel vivere umano»<sup>3</sup>.

Antonio Rosmini (1797-1855) ed Edgar Morin (1921) s'iscrivono pienamente all'interno di questa tradizione di ricerca, pur nella loro appartenenza a epoche e contesti differenti.

---

\* Paolo Bonafede è dottore di ricerca e professore a contratto in Storia della Pedagogia presso l'Università di Udine e in Pedagogia della Socialità digitale presso l'Università di Trento. Tra i suoi interessi di ricerca troviamo l'analisi delle teorie pedagogiche del XIX secolo, la ricostruzione storica della filosofia dell'educazione del XX secolo e, in chiave contemporanea, le relazioni educative nella società digitale. Tra le sue pubblicazioni più recenti: *L'altra pedagogia di Rosmini*, Trento UP, 2019, *Kritik und Grund: indagine su alcune linee di filosofia dell'educazione italiana*, in "I Problemi della pedagogia", 1/2020; *Ritorno alla pedagogia sistematica*, in "Ricerche Pedagogiche", 1/2021; *Connessioni e relazioni, Filosofia dell'educazione e socialità digitale*, Anicia, 2021.

<sup>1</sup> W. Tega, *L'unità del sapere e l'ideale enciclopedico nel pensiero moderno*, Bologna, Il Mulino, 1983.

<sup>2</sup> G. Flores D'Arcais, *L'unità della educazione*, in G. Flores D'Arcais, G. Zago (a cura di.), *L'unità della educazione*, Pisa-Roma, Istituti Editoriali e Poligrafici Internazionali, 1998, p. 15.

<sup>3</sup> *Ibidem*.



Il primo concepisce tutto il suo *iter* speculativo come il tentativo di ordinare, o meglio ri-ordinare, la verità cristiana, inserendola nella caoticità sociale, culturale e politica successiva alla Rivoluzione francese<sup>4</sup>, offrendo in questo modo una chiave di lettura teosofica sulla questione<sup>5</sup>.

Il secondo, all'interno del contesto della seconda metà del Novecento (e oltre) matura una riflessione poliedrica che, sulla base delle ricerche cibernetiche di Wiener, Weaver, Ashby, von Foerster, di quelle di teoria dell'informazione di von Neumann e Simon, e di molti studi in ambito sociologico e di scienze sociali porta alla definizione del concetto di complessità - da intendere come paradigma metodologico, antropologico, ecologico<sup>6</sup>.

Indubbiamente, sul versante della strutturazione originaria delle due proposte, la distanza che separa le riflessioni dei due autori è difficilmente colmabile. Eppure, possiamo trovare diverse ragioni su cui poter strutturare questo confronto. In primo luogo, da un punto di vista storiografico, Rosmini e Morin trovano una radice comune nel rimando a Maine de Biran e al suo testo fondamentale, *Mémoire sur la décomposition de la pensée* (1804)<sup>7</sup>. In questo saggio Biran opera un'indagine sulla scienza dell'uomo e sulle sue capacità di conoscenza, offrendo nel suo progetto un confronto dialettico con le grandi filosofie dell'età moderna, da Descartes a Leibniz, da Locke a Condillac, per giungere a Kant e Destutt de Tracy. Rosmini fa altrettanto nel *Nuovo saggio sull'origine delle idee* (1829), Morin costruisce un itinerario comparabile nei volumi de *La Méthode* (1977-2004). Il richiamo a Biran è dovuto soprattutto al fatto che comincia a delinearsi una concezione estremamente innovativa della soggettività, incentrata sull'attività individuale espressa nell'*effort*, «sforzo» tanto fisico quanto intellettuale che sorge dall'intima relazione tra la

---

<sup>4</sup> Cfr. G. Campanini, *Antonio Rosmini e le ideologie dell'89*, in M. A. Raschini (a cura di), *Rosmini pensatore europeo*, Milano, Jaka Book, 1989, pp. 117-128; M. Puppo, *Rosmini e Manzoni di fronte alla Rivoluzione francese*, in M. A. Raschini, *Rosmini pensatore europeo*, cit., pp. 129-141; G. Campanini, F. Traniello (a cura di), *Filosofia e Politica. Rosmini e la cultura della Restaurazione*, Morcelliana, Brescia 1993.

<sup>5</sup> Antonio Rosmini-Serbati (1797-1855) è figura centrale nella cultura italiana della prima metà del XIX secolo. Conosciuto per il suo sistema filosofico. (*Nuovo saggio sull'origine delle idee*, 1829-30, *Principi della scienza morale*, 1831, *Teosofia*, 1855) e per le idee di rinnovamento politico e ecclesiologico (*Delle cinque piaghe della Santa Chiesa* e *La costituzione secondo la giustizia sociale*, 1848), Rosmini è stato anche pedagogista influente. Basti pensare ai saggi che spaziano dall'educazione religiosa (*Dell'educazione cristiana*, 1823), al rinnovamento degli orizzonti assiologici (*Saggio sull'unità dell'educazione*, 1826), per giungere alle riflessioni sulle metodologie da seguire in chiave filosofica - educativa (*Del principio supremo della metodica*, 1839-40). Con il viaggio nello Stato pontificio del 1848 vede le sue fortune scemare. La repubblica romana sancisce il fallimento della sua missione diplomatica e contestualmente si accentuano le critiche da parte della Curia nei confronti delle opere da lui composte, che porteranno a scontri negli ultimi anni della sua vita e alla condanna di 40 proposizioni tratte dai volumi rosminiani con il decreto *Post obitum* del 1887. Solo nel Novecento si apre una lunga fase storiografica di ripresa dello studio del suo pensiero.

<sup>6</sup> Edgar Morin, pseudonimo di Edgar Nahoum (Parigi, 8 luglio 1921), è un filosofo e sociologo di origine sefardita. Laureato in Storia, Geografia e Diritto, dal 1950 è membro nel CNRS (dal 1993 direttore di ricerca emerito) e fonda nel 1959 il *Centre d'étude de communication de masse* insieme a G. Friedmann e R. Barthes. Dal 1977 è direttore dell'*Ecole des hautes études en sciences sociales*. Le opere di rilievo di Morin sono più di cinquanta, segnate da una profonda densità concettuale; tra di esse il suo lavoro centrale è *La Méthode*, sei volumi composti tra il 1977 e il 2004. Definito dall'UNESCO «uno dei più grandi pensatori viventi dell'epoca attuale», ha ricevuto le più alte onorificenze in patria e in diversi stati, numerosi premi e lauree *honoris causa* nelle Università di tutto il mondo. Partendo dalla sociologia della cultura di massa, si è interessato di cinema, etnologia, antropologia, biologia con una sempre maggiore attenzione all'epistemologia e alla ridefinizione dei fondamenti della conoscenza. Su questa poliedrica multidisciplinarietà ha dato vita a una concezione metodologica, antropologica ed ecologica - la teoria della complessità - che negli anni Novanta lo ha condotto all'orizzonte pedagogico, con l'intento di ripensare l'educazione nell'era planetaria.

<sup>7</sup> Maine de Biran, *Mémoire sur la décomposition de la pensée* (1804), F. Azouvi (a cura di), Paris, Vrin, 2000.

volontà personale e la resistenza organica del corpo<sup>8</sup>. La scienza dell'uomo che emerge dagli scritti biraniani consegna un olismo sensoriale con il quale si rivalutano la tattilità cinestesica, il collegamento plurisensoriale tra l'orecchio e la voce, l'atto del respiro, dando luogo a una teoria integrata e plurisistemica, dei diversi piani dell'esistenza umana. I risultati raggiunti da Biran influenzano la riflessione rosminiana, che proprio sul piano fisiologico e dello sviluppo psicopedagogico traduce la lezione biraniana secondo l'apparato teorico-concettuale dell'autore francese. In particolare, il sentimento fondamentale e il ruolo del corpo nella riflessione di Rosmini si trova al crocevia di molte questioni della filosofia moderna: dalla teoria della conoscenza all'antropologia, per giungere alla metafisica, che rivela l'intima natura del soggetto come tale, e dunque del reale. Le connessioni reciproche vengono rilevate da una visione sistematica come quella di Rosmini, che chiaramente attinge a Maine de Biran<sup>9</sup>. D'altra parte, Morin, sul piano metodologico, attinge proprio alla lezione biraniana: l'apprendimento passa attraverso l'auto-osservazione, che si fa lucidità dell'apprendimento. L'attitudine riflessiva della mente umana viene considerata da Morin propria della tradizione francese, in autori come Montaigne o, per l'appunto, Maine de Biran, e va incoraggiata e stimolata per permettere al soggetto di costruire un sapere unitario nella complessità<sup>10</sup>.

In secondo luogo, proprio a partire da questa comune radice, Rosmini e Morin possono essere interpretati come figure emblematiche, con cui poter rileggere il cambio di paradigma avvenuto tra tarda modernità e contemporaneità. Da un lato l'autore nato di Rovereto offre un modello sistematico nell'epoca dei grandi sistemi teoretici, che non a caso rappresentano il terreno di confronto privilegiato anche sul piano della *reductio* ad unità del sapere e della conseguente azione educativo. Dall'altro, Morin fa suo uno sguardo pedagogico problematico a partire dalla teoria della complessità, che si staglia nel panorama del secondo Novecento come modello trans-disciplinare per provare a comprendere i fenomeni umani e naturali. Sulla base di questa seconda logica, proprio la distanza che separa i due autori permette di vagliare criticamente le rispettive posizioni in ambito pedagogico. Infatti, è innegabile come la questione del rapporto uno-molti interessi non solo il versante epistemologico e di comprensione della realtà, ma abbia implicazioni decisive anche sul fronte educativo-formativo.

## 2. L'unità come questione pedagogica

Qualunque veste abbia assunto nel corso della storia, l'educazione si caratterizza per il suo mostrarsi, anche quando non pienamente intenzionale, come atto presente votato a un ordine unitario, che è anche *telos* futuro<sup>11</sup>. Una unità che viene presentata come apparente all'uomo in sé e nel rapporto col mondo, secondo gli insegnamenti di Socrate: «O caro

---

<sup>8</sup> G. Beccari, «Statue di marmo» e «statue viventi e coscienti». Maine de Biran e la scomposizione del pensiero, in "Dianoia", 21, 2015, p. 307.

<sup>9</sup> La vicinanza fra Biran e Rosmini si limita alla tematica del corpo proprio, e infatti alcune delle loro espressioni sono notevolmente somiglianti. Cfr. J. Wahl, *Le sentiment fondamental chez Rosmini*, in M. F. Sciacca (ed.), *Atti del Congresso Internazionale di Filosofia Antonio Rosmini*, 2 voll., Firenze 1957, I, pp. 1155-1158.

<sup>10</sup> E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Milano, Raffaello Cortina, 2000, p. 52.

<sup>11</sup> Sia che questo *telos* si manifesti come un canone d'educazione sempre più oggettivistico-razionale, votato alla scientificità assunta alla stregua di valore assoluto, sia come modello umanistico-spiritualistico, quale quello ad esempio caratteristico della *bildung* mitteleuropea. Cfr. G. Sola, *La formazione originaria*, Milano, Bompiani, 2016; M. Gennari, *Storia della Bildung*, Brescia, La Scuola, 1997.

Pan, e voi altri dei che siete in questo luogo! Concedetemi di diventare bello di dentro, e che tutte le cose che ho di fuori siano in accordo con quelle che ho dentro»<sup>12</sup>. Una concezione dell'unità che, evolvendosi nel pensiero di Aristotele, si manifesta come accordo tra conoscere-agire-fare (teoria, prassi e *poiein*); sono esse che, compenetrandosi, possono armonizzarsi, portando conseguentemente alla manifestazione del vero, del buono, del bello<sup>13</sup>.

In questo orizzonte l'educazione si manifesta praticamente nella dimensione dell'agire, attualità rivestita d'intenzionalità per il domani. Un'azione come complesso sistemico che si orienta sulla base di posizioni diverse e anche divergenti in virtù del riferimento teoretico-morale di riferimento; «tuttavia proprio per l'esplicito teleologismo richiamato – politico, religioso, scientifico – si legittima l'educazione secondo unità di prospettiva, di contenuti, di procedimenti»<sup>14</sup>. È Platone a legittimare nel *Fedro* proprio la specifica valenza unitaria insita nel dinamismo pedagogico. Rispetto al discorso scritto, che presenta i limiti della parzialità, superficialità e frammentarietà, l'educatore autentico è capace di offrire un discorso unificante e autentico: «soltanto nella parola dell'educatore, cioè in ciò che si scrive veramente nell'anima, intorno al giusto, al bello e al bene, c'è chiarezza, pienezza e serietà; l'educatore capisce che queste parole devono essere proprio sue, come fossero figli suoi, e sa che il discorso – se mai lo abbia trovato – egli lo porta dentro di sé»<sup>15</sup>.

Il pensiero e la sapienza coerente dell'educatore si fa matrice diretta di un agire che può realmente segnare l'educando. In questo senso la pedagogia deve raggiungere la sua unità sia sul versante teoretico che su quello pratico-educativo. Una circolarità e unitarietà del discorso *ad intra* e *ad extra* che oltrepassa la singolarità antropologica, caricandosi di significati trascendenti e utopici. È la speranza del domani a motivare l'esigenza di unità, fornendo all'essere umano di ogni tempo il compito di dare ordine, passando dal caos al cosmo. Un domani mai pienamente posseduto, mai del tutto raggiungibile, ideale orizzonte etico e tratto strutturale del processo educativo. In questo anelito di futuro si racchiudono le tre grandi aree di indagine, che vanno armonizzate coerentemente tra loro: la teleologia pedagogica (che risponde alla domanda sull'orizzonte e la finalità dell'educazione), l'antropologia pedagogica (che indica a chi si rivolge l'azione pedagogica, delineando il soggetto dell'educazione), e la metodologia pedagogica (il “come” dell'educazione: con quali strategie e strumenti).

Aspetti etici e teleologici si fondono nel *proprium* della pedagogia, richiamando una Ragione, un'Idea o un Ente Superiore che si fa motivazione ultima delle istanze morali e finalistiche, ordinatori di quel progetto in cui si integrano dimensione antropologica e metodologica: «il preciso adattamento dei mezzi ai fini, riscontrabile sempre in natura, somiglia esattamente, anche se di molto superiore, alle produzioni della inventiva, del progetto, del pensiero, della saggezza e dell'intelligenza umana»<sup>16</sup>. Qualsiasi progetto pedagogico, insomma, deve tener conto della molteplicità di direzioni teoriche che lo devono fondare (antropologia-teleologia-metodologia), valorizzando al massimo ciascuna di esse e – nel contempo – unificandole coerentemente in un sapiente gioco di unità. Qui si trova, in ultima analisi, l'unità complessa della pedagogia. L'unità a cui l'uomo tende è

---

<sup>12</sup> Platone, *Fedro*, trad. di G. Reale, Milano, Bompiani, 2000, 279 B4 – C8.

<sup>13</sup> G. Flores D'Arcais, *Figure di pedagogisti. Aristotele*, in Id. (a cura di.), *Nuovo dizionario di Pedagogia*, Roma, ed. Paoline, 1982, pp. 913-91.

<sup>14</sup> G. Flores D'Arcais, *L'unità della educazione*, in G. Flores D'Arcais, G. Zago (a cura di.), *L'unità della educazione*, cit., p. 16.

<sup>15</sup> Platone, *Fedro*, cit., 278 A.

<sup>16</sup> D. Hume, *Dialoghi sulla religione naturale*, trad. it. di A. Attanasio, Torino, Einaudi, 1997, p. 45.

poi dall'altra parte intuita come parte di un'unità della natura e degli esseri in cui la vita umana s'inserisce: *e pluribus unum*, in un rispecchiamento tra *physis* e *anthropos* che può assumere - come detto - diverse connotazioni.

Antonio Rosmini fa dipendere il suo orizzonte unitario dal Dio cristiano, che resta sorgente e prospettiva della formazione umana, in tutti i suoi aspetti. L'intelletto umano è capace di verità, di pensare il vero per Rosmini in quanto il suo intrinseco oggetto lo costituisce tale: cioè proprio questa 'idea dell'essere'<sup>17</sup>. Una intuizione il cui termine è offerto da Dio, per decreto *ab aeterno*, donazione della presenza intelligibile dell'Essere nell'idea dell'essere<sup>18</sup>. L'acquisizione dello *spirito umano* come unico 'principio senziente-intellettivo', sede virtuale di tutte le potenze, è fondamentale perché espressione dell'unione della componente animale con quella spirituale e quindi della consapevolezza che «uomo ontologicamente come sintesi tra essere (sussistenza), conoscere (idealità) e agire (moralità) sotto quel principio supremo che è la persona»<sup>19</sup>. Da ciò segue che la persona esiste, come possibilità ontologica, fin dalla nascita. Al contempo si fa, si realizza, si individualizza con sfumature proprie. In questo 'divenire ciò che si è' sta il principio paidetico della formazione umana secondo Rosmini<sup>20</sup>. Una *paideia* che, specialmente nelle opere giovanili, si caratterizza per una reciprocità ineludibile di riflessione pedagogica e preliminari teologici, implicando quindi una forte priorità della dimensione teologica rispetto alla pedagogia<sup>21</sup>.

Eppure, una simile conformazione del discorso sull'unità, di matrice metafisica, consegna alla teleologia pedagogica una priorità egemonica, in quanto l'orizzonte dei fini si fa misura delle dimensioni antropologica e metodologica, portando a una lettura discensionale e gerarchica, ampiamente criticata dalla tarda e post-modernità nei diversi campi del sapere. Si pensi, per esempio, ai cosiddetti 'maestri del sospetto' – Marx, Nietzsche e Freud – capaci di smascherare dietro l'apparente linearità le contraddizioni all'interno dell'economia, del divino e dell'umano<sup>22</sup>; o alla crisi del paradigma scientifico portata tra gli altri da Kuhn e Feyerabend. In questo quadro decostruzionista, alla messa in discussione dei diversi paradigmi finalistico-riduzionistici del reale, e dei suoi intenti

---

<sup>17</sup> A. Rosmini, *Nuovo saggio sull'origine delle idee*, vol. 5, Roma, Città Nuova, 2004, pp.70-90.

<sup>18</sup> "Luce sincera che procede dal volto di Dio" (A. Rosmini, *Il rinnovamento della filosofia in Italia*, vol. 6, ECN, Roma, Città Nuova, 2007, p. 279).

<sup>19</sup> M. Krienke, *Essere, conoscere, agire. I presupposti teoretici dell'antropologia rosminiana*, in "Studia Patavina", 56, 2009, pp. 577-596.

<sup>20</sup> P. Pagani, *I principi della paideia secondo Rosmini*, in A. Acerbi, F. Fernandez Labastida, G. Luise (a cura di), *La filosofia come paideia. Contributi sul ruolo educativo degli studi filosofici*, Roma, Armando, 2016 pp. 81-103.

<sup>21</sup> A. Rosmini, *Dell'educazione cristiana*, vol. 31, ECN, Roma, Città Nuova, 1994; P. Bonafede, *L'altra pedagogia di Rosmini. Dilemmi, occultamenti, traduzioni*, Trento, Trento UP, 2019.

<sup>22</sup> Ovviamente Marx, Nietzsche e Freud sono tre autori estremamente diversi tra loro, e in questo senso non si intende ridurre il loro apporto al semplice 'smascheramento' delle contraddizioni vissute nel loro tempo storico. Utilizziamo l'espressione 'maestri del sospetto' seguendo la ricostruzione storiografica operata da Paul Ricœur: «Dominano (la scuola del sospetto) tre maestri che in apparenza si escludono a vicenda, Marx, Nietzsche e Freud. È più facile mettere in mostra la loro comune opposizione [...] che non il loro articolarsi all'interno di un unico metodo di demistificazione. [...] Facile è anche riconoscere che si tratta di un esercizio del sospetto che per ogni singolo caso è differente. Sotto la formula negativa, 'la verità come menzogna', si potrebbero porre questi tre esercizi del sospetto. [...] Ora tutti e tre liberano l'orizzonte per una parola più autentica, per un nuovo regno della Verità, non solo per il tramite di una critica 'distruggitrice', ma mediante l'invenzione di un'arte di interpretare. Cartesio trionfa del dubbio sulla cosa con l'evidenza della coscienza; del dubbio sulla coscienza essi trionfano per mezzo di una esegesi del senso. A partire da loro, la comprensione è una ermeneutica; cercare il senso non consiste più d'ora in poi nel compitare la coscienza del senso, ma nella decifrazione delle espressioni» (P. Ricœur, *Dell'interpretazione. Saggio su Freud*, di E. Renzi, Milano, Il Saggiatore, 1967, pp. 47-48).

unitari e ordinatori che hanno avuto notevole influsso anche sul fronte educativo nel corso della storia, si è accompagnata una concezione disorganica e complessa della cultura e della realtà, sia nel campo gnoseologico che antropologico.

La crisi di una soggettività forte è stata per certi versi effetto della parcellizzazione del sapere, sempre più diviso in campi autoreferenziali e poco propensi a delineare un quadro di fondo comune. Così l'uomo frammentato, *l'homme brisé* contemporaneo, si è generato sulla base di un sapere diviso e spezzettato, incapace di generare visioni comuni. Va da sé dunque constatare come l'unità educativa del nostro tempo non appaia più garantita a priori, sulla base di una visione metafisico-religiosa, né tantomeno gnoseologica; in questo senso l'uomo, nella sua identità, si sbriciola in tanti atti che rischiano di non trovare prospettive comuni. Proprio questa trasformazione nella consapevolezza di un'irriducibilità del reale sancisce la distanza che - apparentemente - dovrebbe risultare incolmabile tra la riflessione di Antonio Rosmini e quella di Edgar Morin. Il secondo infatti scrive: «il semplice non è più il fondamento di tutte le cose, ma un passaggio, un momento tra due complessità, la complessità microfisica e la complessità macro-cosmico-fisica»<sup>23</sup>. Il dualismo cartesiano - che ha rappresentato il preliminare del pensiero moderno - viene sostituito nel secondo Novecento dall'idea di sistema aperto, in cui non esistono entità oggettive, conoscibili attraverso l'astrazione dal proprio ambiente e dal punto di vista dell'osservatore, perché nessun ente può concepirsi al di là del proprio ambiente. La teoria della complessità rende costitutivamente incerta la conoscenza, che va ripensata dalle fondamenta epistemologiche. Con l'elaborazione di *La Méthode* (1977-2004) Morin sviluppa un lungo percorso di ricerca per far luce sul sistema mutevole e complesso del mondo, fatto di fenomeni in contraddizione, nebbie e ambiguità. L'autore fa proprio il principio dell'*Unitas multiplex*, che sfugge a forme di astrazione olistiche o riduzionistiche. Ne è un esempio la globalizzazione, che da processo compatto e concentrato nel tempo è divenuta la risultante di tanti processi di *longue durée* - i glocalismi - composti nel quadro generale della rete delle globalizzazioni. In questo orizzonte «il soggetto e l'oggetto appaiono così come le due emergenze ultime inseparabili dalla relazione sistema auto-organizzatore/eco-sistema»<sup>24</sup> e diventano costitutivi uno dell'altro. L'*anthropos* si presenta come *uomo peninsulare*, 'incastrato' all'interno di «quattro poli sistemici complementari, concorrenti, antagonisti: il sistema genetico (codice genetico, genotipo), il cervello (epicentro fenotipico), il sistema socioculturale (anch'esso concepito come sistema fenomenico-creativo), l'ecosistema (nel suo carattere locale di nicchia ecologica e nel suo carattere complessivo di ambiente)»<sup>25</sup>. La condizione dell'uomo è quindi inscindibile dal rapporto col mondo e si rifà alle sue molteplici dimensioni, senza ridursi a nessuna di esse in particolare: «'Chi siamo?' è inseparabile da un 'dove siamo, da dove veniamo, dove andiamo?'. Conoscere l'umano significa non astrarlo dall'universo ma situarvelo»<sup>26</sup>.

Se dunque i prodromi teoretici dei due autori - la strutturazione riflessiva originaria, come l'avevamo chiamata nell'introduzione - sono specchio di un differente posizionamento religioso e storico-culturale, può essere interessante osservare però come il 'richiamo dell'unità' - specie sul fronte del discorso pedagogico - mantenga una forza attrattiva e di generatività scientifica unica, specie per l'ambito pedagogico. Del resto «l'unità è una esigenza intrinseca all'educazione, semplicemente perché essa nella forma

---

<sup>23</sup> E. Morin, *Introduzione al pensiero complesso*, Milano, Sperling & Kupfer, 1993, p. 15.

<sup>24</sup> Ivi, p. 37.

<sup>25</sup> E. Morin, *Il paradigma perduto, Che cos'è la natura umana?* (1973), Milano-Udine, Mimesis, 2020, p. 192.

<sup>26</sup> E. Morin, *Il Metodo, Vol. 5. L'identità umana*, Milano, Raffaello Cortina, 2002, p. 29.



dell'apprendimento è intrinseca e funzionale a quel fenomeno neghentropico già segnalato che è la vita: apprendere significa realizzare, stabilizzare comportamenti adeguati alla sopravvivenza e fondati perciò su quelle costanza e regolarità ambientali che consentano all'organismo di sopravvivere [...]. Ordine, organizzazione sono condizioni unificatrici della conoscenza e dell'azione; per questo l'unità è un'idea regolativa della nostra vita, dell'imparare a vivere, dell'educarci a vivere»<sup>27</sup>.

Per quanto riguarda i due autori qui esaminati, ciò ci porta a osservare diversi possibili – e significativi – accostamenti.

### 3. L'uni-totalità enciclopedica in Rosmini

Rosmini fornisce la sua considerazione sull'unità della conoscenza sotto forma di un particolare 'enciclopedismo', che fin dalla giovinezza<sup>28</sup> accompagna la riflessione del Roveretano. Il tema prende le mosse dalla frammentazione politica e conoscitiva percepita dall'autore come effetto delle imposizioni illuministiche. Rosmini ha intenzionalmente contrapposto nella modernità secolarizzata una propria visione enciclopedica, capace di confrontarsi dialetticamente con quella nozionistica e frammentaria proposta da Diderot e D'Alembert<sup>29</sup>. Seppure il disegno dell'enciclopedia cristiana del sapere non si realizzi, gli scritti rosminiani tentano sul versante filosofico di unire moltissimi aspetti dello scibile umano all'interno di una prospettiva integrata. Rosmini è scrittore enciclopedico, capace di affermare la propria visione del sapere in un sistema integrato, specchio delle caratteristiche antropologiche e basato sul fondamento metafisico dell'idea dell'essere<sup>30</sup>. La speculazione rosminiana va intesa infatti come organismo di conoscenze: un organismo vivo, in cui riecheggia l'immagine del corpo elaborata da Paolo di Tarso per descrivere il corpo ecclesiale, e che ha echi a livello sociale<sup>31</sup>.

Un sistema gerarchico e verticista, vista anche la dimensione ontologica ineludibile, ma che si basa su reciprocità e integrazione, con continui rimandi tra le sue opere e gli ambiti d'indagine che mostrano come le riflessioni del Rosmini vadano lette nella direzione di una dimensione sapienziale che, nella sua globalità, è e deve restare unitaria<sup>32</sup>.

---

<sup>27</sup> R. Laporta, *L'unità della educazione e le scienze dell'educazione*, in G. Flores D'Arcais, G. Zago (a cura di), *L'unità della educazione*, cit., pp. 23-24.

<sup>28</sup> Rosmini avviò «il programma di unire le forze per uno sviluppo di intelletti nell'approfondimento della verità cristiana, grazie all'amicizia del friulano Sebastiano De Apollonia, sacerdote di pochi anni più anziano di lui. Rosmini, elaborò il 27 settembre 1819, in casa propria a Rovereto lo statuto della Società degli Amici, insieme all'amico Giuseppe Bartolomeo Stoffella ed al suo ospite De Apollonia [...]. In Rosmini è chiara la convinzione, sviluppatasi nel periodo universitario, che le dottrine e la mentalità illuministiche e dei Rivoluzionari francesi, e ripresentate dopo il 1815 dai sostenitori delle idee liberali siano di ostacolo per la divulgazione e promozione delle idee cristiane» (S. Zanardi, *La società degli amici di Antonio Rosmini*, in "Filosofia italiana", 11, 2016, pp. 1-14).

<sup>29</sup> Come in precedenza, anche in questo caso occorre evidenziare che la critica alla visione di Diderot e d'Alembert, definita semplicemente 'nozionistica e frammentaria', è il frutto dell'interpretazione che Rosmini dà di quel progetto editoriale e della storia degli effetti, in chiave politico-culturale, che segue a una simile impresa (cfr. A. Rosmini, *Saggio sull'unità dell'educazione*). È noto che *L'Encyclopédie* sia attraversata da tensioni complesse, frutto di diversi orientamenti che portano, con il passare dei volumi, a un'evidente, fortissima frammentazione, nonostante le intenzioni iniziali di d'Alembert il quale si confronta con Bacone nel *Discours préliminaire*.

<sup>30</sup> Cfr. A. Rosmini, *Sistema filosofico*, in Id., *Introduzione alla filosofia*, vol. 2, ECN, Roma, Città Nuova, 1979.

<sup>31</sup> P.P. Ottonello, *Rosmini: l'ordine del sapere e della società*, Roma, Città Nuova, 1997.

<sup>32</sup> Cfr. M.A. Raschini A. Tripodi, M.L. Facco, *Proposte per l'unità del sapere. L'enciclopedia di Antonio Rosmini*, Roma, Edizioni Romane di Cultura, 1997.



Occorre infatti rammentare che Rosmini usa il termine ‘sistema’ – quando è riferito alla verità – in una accezione assimilabile a quella del leibniziano *philosophia perennis*; il che lo rende consonante con ‘organismo’. Così, ad esempio, leggiamo che chi da uno stesso principio ricava conseguenze ‘diverse ma non opposte’, lavora a uno stesso sistema. Inoltre, il sistema – nel senso di Rosmini – è *opus semper perficiendum*: e ciò vale quanto alle precisazioni che vi vanno apportate, alle conseguenze che se ne possono trarre, alle conciliazioni che può subire, nonché alle elevazioni riflessive cui esso può dar luogo<sup>33</sup>.

Difatti Rosmini individua tra i principi fondamentali per una strutturazione coerente del sistema enciclopedico la conciliazione delle sentenze, definendola «possibile e desiderabilissima»<sup>34</sup>, che rappresenta il ‘sistema della verità’ in senso scientifico, in cui le verità sono unificate logicamente nell’unico principio della verità naturale, che è l’idea dell’essere, il divino nell’uomo per l’aspetto filosofico, e il Verbo di Dio incarnato per l’aspetto teologico<sup>35</sup>.

Se su questa direttrice d’unificazione la posizione rosminiana resta fragilmente esposta sul versante onto-teologico, si coglie tuttavia la sensibilità dell’Autore nei confronti di criteri metodologici come integrazione e complementarità che diventeranno elementi essenziali nella teoria della complessità di Morin – che proprio sul versante epistemologico e di organizzazione dei saperi manifesta uno degli aspetti più significativi della sua riflessione. Già per Rosmini l’unità va assunta all’interno del paradigma della complessità, del molteplice, perché anche relativizzando e problematizzando il riferimento al trascendentale, essa resta richiamo ineludibile del nostro modo di pensare, e in quanto tale, nell’immanenza della realtà va giustificata: «rimane che ci sia qualche molteplicità coeterna all’essere. Ma questa non deve togliere la perfetta unità e semplicità dell’essere»<sup>36</sup>.

In particolare, l’organismo teoretico del Rosmini offre l’interpretazione della complessità del reale secondo i paradigmi dell’unità e della totalità. L’Autore li fa capisaldi della conoscenza umana, poichè: «nessuna filosofia può giammai pienamente conseguire l’uno di questi due caratteri senza l’altro; ché la piena *unità* delle cose non si può vedere se non da chi risale al loro gran *tutto*; né si abbraccia giammai il tutto, se non si sono concepiti ancora i più intimi cioè gli spirituali legami delle cose, che dall’immenso loro numero ne fanno riuscire mirabilmente *una sola*»<sup>37</sup>.

Così a livello epistemologico la ricerca scientifica segue un obiettivo unitario:

Io volevo TOTALITÀ ed UNITÀ nella enciclopedia delle scienze; e invece di un immenso campo sparso di scientifiche ruine, dicevo conforme allo spirito del Cristianesimo il pensiero di Bacone, che mirando nell’opera della divina Provvidenza, scrivea dell’unione delle scienze: «Noi meditiamo di fondare nell’intelletto umano un sacro Tempio, il quale rappresenti ed esprima il Mondo»<sup>38</sup>.

Un richiamo che è anche pedagogico. Perché, come scrive l’autore, ‘TOTALITÀ ed UNITÀ’ vanno ricercate ‘nell’*Educazione*’<sup>39</sup>.

Ripensare la frammentarietà dei saperi è quindi già per Rosmini una sfida in vista di una sempre maggiore integrazione della conoscenza. Non è un caso che nel saggio *Sull’unità dell’educazione* la critica dei volumi scolastici sia accompagnata dalla denuncia della

<sup>33</sup> A. Rosmini, *Degli studi dell’Autore*, in Id., *Introduzione alla filosofia*, cit., pp. 88-103.

<sup>34</sup> Ivi, p. 103.

<sup>35</sup> Ivi, pp. 94-95.

<sup>36</sup> A. Rosmini *Teosofia*, vol. 12, ECN, Roma, Città Nuova, 1998, p. 173.

<sup>37</sup> A. Rosmini, *Caratteri della filosofia*, in Id., *Introduzione alla filosofia*, cit., pp. 201-202.

<sup>38</sup> Ivi, pp. 209-210.

<sup>39</sup> *Ibidem*.

frammentazione del sapere. Proprio le pagine del saggio giovanile forniscono una prima analisi critica tanto dell'organizzazione dei saperi quanto dell'insegnamento degli stessi.

La vera e cristiana idea di una enciclopedia, se con questo greco nome si voglia chiamato il corso di tutte le cognizioni umane, non sarebbe già limitata ad un semplice rammassamento di esse cognizioni in forma di vocabolario; ma ad una distribuzione e colleganza fra esse, secondo i loro naturali e legittimi vincoli<sup>40</sup>.

L'enciclopedismo di Rosmini è quindi anzitutto una critica al nozionismo disfunzionale e a partire da esso fa da sfondo all'esigenza di un'armonizzazione delle facoltà dell'essere umano<sup>41</sup>. Compito dell'educazione allora diventa quello di potenziare le capacità delle nuove generazioni affinché, nell'orizzonte della vita, costruiscano interpretazioni unificanti di senso, capaci di mantenersi aperte, dialogiche, mutevoli. In questo senso il richiamo all'unità delle esperienze e delle dottrine in senso rosminiano rimanda ad una dimensione integrata, fluida e rinnovabile della conoscenza umana, che può avvicinarsi all'invito della 'testa ben fatta' di Morin.

#### 4. La testa ben fatta di Morin

Con Edgar Morin cambiano contesto, epoca storica e riferimenti culturali ma la domanda sull'organizzazione della conoscenza resta la medesima. La sfida del globale e del complesso celano nel loro implicito la questione inerente l'espansione incontrollata del sapere<sup>42</sup>. L'accrescimento ininterrotto delle conoscenze edifica una gigantesca torre di Babele, rumoreggiante, di linguaggi discordanti, in cui paradigmi secolari vengono criticati, de-costruiti, ironicamente ricompresi in quel *metisage* che il post-moderno ha reso tratto dominante della contemporaneità. La torre dei saperi ci domina come un Leviatano da noi stesso costruito, perché l'essere umano non può più dominare i saperi nella loro dimensione unitaria. Thomas Stearn Eliot scriveva profeticamente: «Dov'è la conoscenza che perdiamo nell'informazione?»<sup>43</sup>.

In merito a questa domanda, Morin risponde che la conoscenza è conoscenza solo in quanto organizzazione, solo in quanto messa in relazione e in contesto delle informazioni. È questo riappropriarsi dialogico del sapere che permette di oltrepassare quello che rappresenta quel vizio di relazione con la conoscenza determinato della fissità del sapere<sup>44</sup>. Se le informazioni costituiscono frammenti di sapere dispersi, l'abilità dell'uomo di conoscere, quindi di generare significato e comprensione attraverso di esse, è data dalla capacità di elaborare relazioni, connessioni, intrecciare per aprire orizzonti semantici. Per questo la riflessione di Morin verte principalmente sulla strutturazione dei requisiti critico - elaborativi necessari per attivare i processi conoscitivi. In sostanza, occorre riformare le modalità del pensiero per poter riformare l'insegnamento. Le due riforme si co-implicano vicendevolmente generando un cortocircuito: «non si può riformare l'istituzione senza avere prima riformato le menti, non si possono riformare le

---

<sup>40</sup> A. Rosmini, *Sull'unità dell'educazione*, in Id., *Dell'educazione cristiana*, ECN, Roma, Città Nuova, 1994, pp. 257-258.

<sup>41</sup> A. Peratoner, *Enciclopedismo ontologico e Metafisica dell'unitotalità. La via di Antonio Rosmini alla deframmentazione dei saperi*, in "Marcianum", 4, 2008, pp. 13-62.

<sup>42</sup> C. Simonigh (a cura di), *Pensare la complessità per un umanesimo planetario. Saggi critici e dialoghi di Edgar Morin con Gustavo Zagrebelsky e Gianni Vattimo*, Milano-Udine, Mimesis, 2012.

<sup>43</sup> T. S. Eliot, *Cori da la Rocca*, Milano, BUR, 1994, p. 15.

<sup>44</sup> A. Anselmo, *Edgar Morin: From Vicious Circles to Virtuous Circles*, in "World Futures. The Journal of New Paradigm Research", 74, 2018, n. 2, pp. 68-83.

menti se non si sono prima riformate le istituzioni»<sup>45</sup>. Alla critica del paradigma della semplificazione e dei fondamenti della conoscenza moderna fa seguito in Morin la critica delle istituzioni educative della contemporaneità - espressione del sapere moderno e simbolo di una crisi multidimensionale dell'umanità. Già in *La natura della natura* (1977) Morin accusava le istituzioni scolastiche di riduzionismo, frammentazione concettuale e mancanza di interdisciplinarietà: una crisi conoscitiva e di metodo che dà luogo a una 'scuola del lutto', dogmatica e unidirezionale. Di fronte a tale crisi l'orizzonte pedagogico va riconfigurato, perché metodi e finalità dell'insegnamento moderno impediscono di vivere, pensare ed agire nella crescente complessità delle relazioni globali. Occorre una metodologia fondata su un'*inter-poli-trans-disciplinarietà* che aiuti la formazione di una *testa ben fatta* capace di quel *pensiero complesso* adeguato alla comprensione delle dinamiche dell'*interdipendenza planetaria*<sup>46</sup>:

Una testa ben fatta è una testa atta a organizzare le conoscenze così da evitare la loro sterile accumulazione. Ogni conoscenza è una traduzione e nello stesso tempo una ricostruzione (a partire da segnali, segni, simboli) sottoforma di rappresentazioni, idee, teorie, discorsi. L'organizzazione delle conoscenze [...] comporta operazioni di interconnessione (congiunzione, inclusione, implicazione) e di separazione (differenziazione, opposizione, selezione, esclusione). Il processo è circolare, passa dalla separazione del collegamento, dal collegamento alla separazione, e poi, dall'analisi alla sintesi, dalla sintesi all'analisi. In altri termini, la conoscenza comporta nello stesso tempo separazione e interconnessione, analisi e sintesi<sup>47</sup>.

Riecheggiano nelle parole di Morin le medesime riflessioni presentate dal Rosmini, per il quale la circolarità di analisi e sintesi è aspetto cruciale nella strutturazione della conoscenza e nella configurazione armonica dell'*unitas multiplex*. Nella *Logica*, volume sul 'retto ragionare'<sup>48</sup>, il Roveretano scrive:

Poiché non c'è un solo ragionamento, che proceda in un modo del tutto analitico, o del tutto sintetico, di maniera che la sintesi e l'analisi, s'adoperano mescolate ugualmente nel metodo Dimostrativo, nell'Inventivo e nel Didascalico; perciò noi faremo parola dell'Analisi e della Sintesi prima di trattare di quei tre speciali metodi. [...] L'analisi e la sintesi s'adoperano mescolatamente ambedue sì nel trovare, come nell'insegnare la verità<sup>49</sup>.

Le analogie si rincorrono anche ripercorrendo le pagine de *I sette saperi*, opera nella quale Morin afferma che «l'educazione deve promuovere una intelligenza generale»<sup>50</sup> capace di riferirsi a tutte le sfaccettature della realtà e di rivolgersi alla formulazione e risoluzione di problemi essenziali e multidimensionali, anziché particolari. Così individua

---

<sup>45</sup> E. Morin, *La via, Per l'avvenire dell'umanità*, Milano, Raffaello Cortina, 2012, p. 139.

<sup>46</sup> Specchio di quel reticolo plurale che è la nostra mente. Cfr. JA Andrade-Salazar, *The brain in light of Edgar Morin's paradigm of complexity*, in "Arch Med", 20, 2020, pp. 226-41.

<sup>47</sup> E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Milano, Raffaello Cortina, 2000, p. 18.

<sup>48</sup> La *Logica* è posta - nel sistema enciclopedico delle scienze - fra l'ideologia e la metafisica, ed è la dottrina della luce dell'intelletto. La necessità della logica è data dal fatto che l'uomo, condizionato dalle passioni, ha bisogno di criteri per giungere alla verità e riconoscerla come tale: quindi è centrale la dimensione metodologica.

<sup>49</sup> A. Rosmini, *Logica*, vol. 8, ECN, Roma, Città Nuova, 1984, pp. 306-307.

<sup>50</sup> E. Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Milano, Raffaello Cortina, 2001, p. 38.

una serie di criteri per il pensiero della complessità<sup>51</sup>, che si pongono in analogia con le riflessioni sul metodo d'indagine e di acquisizione delle conoscenze elaborato da Rosmini. Il metodo per il Roveretano è infatti la sommatoria di diversi metodi<sup>52</sup> e si struttura come percorso e processo, in cui l'orizzonte finale è il raggiungimento di un grado di certezza o verità definibile, in modo da presentare le scoperte e le definizioni raccolte in una duplice veste, gnoseologica e pratica. Per far questo, dimensione essenziale del metodo è la sua universalità, che si traduce in Rosmini nei caratteri di polivalenza e funzionalità, e che possono essere assimilabili all'attributo 'generale' accostato a intelligenza da Edgar Morin.

Ciò significa in ultima analisi che la questione della molteplicità e complessità dei saperi viene calibrata da entrambi gli autori all'interno di una struttura metodologica aperta, fluida, basata su principi (o metodi) che determinano il rigore nella ricerca e la fondatezza del sapere e delle comprensioni acquisite, ma che allo stesso tempo rimane malleabile a diversi oggetti di ricerca, in modo da soppesare, quasi artigianalmente, il peso da dare ad ogni passaggio.

## Conclusioni

Sulla base del percorso svolto, ritengo sia evidente quanto di Rosmini si ritrova in questa riflessione di Morin. La presenza immanente dell'unità va letta alla stregua di attitudini, nell'ottica di mantenere unita la gamma enciclopedica di prospettive sul reale e sull'esistenza. È lo stesso Rosmini che afferma:

L'uomo è molteplice nelle sue azioni, molteplice nelle attitudini, negli aspetti, nelle forme diverse che prende la sua natura. Non si può a meno di stupire considerando come l'unità di questa natura si porga sì ineguale, e quasi infinita nelle sue variazioni, quante prenda nuove fisionomie, quanti nuovi caratteri ne' diversi individui, nelle diverse società, in tempi e luoghi diversi, nelle diversi stirpi, climi, gradi di sviluppo, in tanti accidenti, in tante vicissitudini<sup>53</sup>.

L'unità assume il ruolo, all'interno del discorso educativo, di un impegno epistemologico rispetto all'odierna frammentazione del sapere; in questo senso la riflessione rosminiana è ancora oggi – non solo a livello storico ma anche come opzione

---

<sup>51</sup> I principi sistemico-organizzazionale e ologrammatico, che mantengono interrelate parti e totalità degli enti. I principi dell'anello (retroattivo e ricorsivo), basati sul concetto di omeostasi – per cui gli effetti sono essi stessi produttori di ciò che li ha prodotti – che delineano la ricorsività della causalità. Il principio d'autonomia/dipendenza (auto-eco-organizzazione) riguarda invece la capacità dell'individuo di rigenerarsi a partire dal contatto incessante con i fattori esterni - cultura e ambiente. Il principio dialogico unisce sotto una stessa realtà due principi o nozioni, ordine e caos, tra loro indissociabili. Infine, il principio della reintegrazione del soggetto conoscente in ogni processo di conoscenza, per il quale si assume che ogni conoscenza sia un processo di ricostruzione e traduzione di stimoli da parte di una mente/cervello che afferisce ad una data cultura e ad un certo momento storico. Cfr. E. Morin, *La testa ben fatta*, cit., pp. 96-101.

<sup>52</sup> Nella *Logica* Rosmini parla del metodo dimostrativo, suddiviso in produttivo, apologetico e polemico, del metodo inventivo, che è sperimentale, deduttivo, critico, ermeneutico e del metodo didascalico che può essere dottrinale o educativo. Rosmini evidenzia come «i metodi si vogliono classificare non dall'intento loro, ma dall'ordine diverso in cui si fanno succedere le operazioni della mente onde risultano», pertanto «essi ammettono altre classificazioni tra le quali è celebre quella del metodo analitico risolutivo e sintetico o compositivo» (A. Rosmini, *Logica*, cit., p. 307).

<sup>53</sup> A. Rosmini, *Antropologia in servizio della scienza morale*, vol. 24, ECN, Roma, Città Nuova, 1981, p. 463.



percorribile – estremamente significativa per la riflessione teoretica in campo educativo, e credo che proprio le analogie con il pensiero di Morin mostrino tale contemporaneità.

L'insegnamento dei due autori qui presentati appare infatti accostabile, consegnando un comune orientamento della questione dell'*unitas multiplex*. In campo pedagogico Morin e Rosmini delineano il compito di effettuare con continuità quel lavoro di verifica e valutazione degli apprendimenti, secondo l'attitudine riflessiva evidenziata dal comune riferimento biraniano<sup>54</sup>, al fine di presentare e permettere di elaborare un orizzonte comune del sapere che, destituito di fini e valori predefiniti, permetta ai discendenti di caricare di significati propri e sempre nuovi le conoscenze acquisite<sup>55</sup>. Significa quindi indirizzare la ricerca pedagogica verso l'approfondimento e la ricerca di strumenti, principi e metodologie con cui progettare percorsi integrati, che mostrino come le singole conoscenze assumano significato solo nell'orizzonte interconnesso del sapere. In questo modo sarà possibile formare teste ben fatte che daranno luogo a visioni enciclopediche organiche, integrate e plurali.

### Bibliografia di riferimento

- Andrade-Salazar JA., *The brain in light of Edgar Morin's paradigm of complexity*, in "Arch Med", 20/1, 2020, pp. 226-41.
- Anselmo A., *Edgar Morin dalla Sociologia all'Epistemologia*, Napoli, Alfredo Guida Editore, 2006.
- Anselmo A., *Edgar Morin: From Vicious Circles to Virtuous Circles*, in "World Futures. The Journal of New Paradigm Research", 74/2, 2018, pp. 68-83.
- Biran M. De, *Mémoire sur la décomposition de la pensée* (1804), F. Azouvi (a cura di), Paris, Vrin, 2000.
- Beccari G., «Statue di marmo» e «statue viventi e coscienti». *Maine de Biran e la scomposizione del pensiero*, in "Dianoia", 21, 2015, pp. 307-323.
- Bonafede P., *L'altra pedagogia di Rosmini. Dilemmi, occultamenti, traduzioni*, Trento, Trento UP, 2019.
- Campanini G., Traniello F., (a cura di), *Filosofia e Politica. Rosmini e la cultura della Restaurazione*, Morcelliana, Brescia 1993.
- Flores D'Arcais G., Zago G., (a cura di), *L'Unità della educazione*, Pisa-Roma, Istituti Editoriali e Poligrafici Internazionali, 1998.
- Flores D'Arcais G., *Figure di pedagogisti. Aristotele*, in Id. (a cura di), *Nuovo dizionario di Pedagogia*, Roma, ed. Paoline, 1982, pp. 913-91.
- Gennari M., *Storia della Bildung*, Brescia, La Scuola, 1997.
- Hume D., *Dialoghi sulla religione naturale*, trad. it. di A. Attanasio, Torino, Einaudi, 1997.
- Krienke M., *Essere, conoscere, agire. I presupposti teoretici dell'antropologia rosminiana*, in "Studia Patavina", 56, 2009, pp. 577-596.
- R. Laporta, *L'unità della educazione e le scienze dell'educazione*, in G. Flores D'Arcais, G. Zago (a cura di), *L'unità della educazione*, Pisa-Roma, Istituti Editoriali e Poligrafici Internazionali, 1998, pp. 21-32.

---

<sup>54</sup> La pedagogia parte quindi per entrambi gli autori dalla coscienza dell'errore che investe coloro che non hanno uno sguardo pluridimensionale. Esempio e riferimento storico per entrambi è perciò la critica della sensazione come univoco mezzo di conoscenza – quindi del sensismo di Condillac – come fece per l'appunto Maine de Biran.

<sup>55</sup> Cfr. E. Morin, B. Nicolescu, *Manifesto of Transdisciplinarity*, Albany, University of New York Press, 2002.



- Morin E., *Introduzione al pensiero complesso*, Milano, Sperling & Kupfer, 1993.
- Morin E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Milano, Raffaello Cortina, 2000.
- Morin E., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Milano, Raffaello Cortina, 2001.
- Morin E., *Il Metodo, Vol. 5. L'identità umana*, Milano, Raffaello Cortina, 2002.
- Morin E., *La via, Per l'avvenire dell'umanità*, Milano, Raffaello Cortina, 2012.
- Morin E., *Il paradigma perduto, Che cos'è la natura umana?*, Milano-Udine, Mimesis, 2020.
- Morin E., Nicolescu B., *Manifesto of Transdisciplinarity*, Albany, University of New York Press, 2002.
- Ottonello P.P., *Rosmini: l'ordine del sapere e della società*, Roma, Città Nuova, 1997.
- Pagani P., *I principi della paideia secondo Rosmini*, in A. Acerbi, F. Fernandez Labastida, G. Luise (a cura di), *La filosofia come paideia. Contributi sul ruolo educativo degli studi filosofici*, Roma, Armando, 2016 pp. 81-103.
- Peratoner A., *Enciclopedia ontologica e Metafisica dell'unitotalità. La via di Antonio Rosmini alla deframmentazione dei saperi*, in "Marcianum", 4/1, 2008, pp. 13-62.
- Platone, *Fedro*, trad. di G. Reale, Milano, Bompiani, 2000.
- Raschini M. A., (a cura di), *Rosmini pensatore europeo*, Milano, Jaka Book, 1989.
- Raschini M.A. Tripodi A., Facco M.L., *Proposte per l'unità del sapere. L'enciclopedia di Antonio Rosmini*, Roma, Edizioni Romane di Cultura, 1997.
- Ricœur P., *Dell'interpretazione. Saggio su Freud*, di E. Renzi, Milano, Il Saggiatore, 1967.
- Rosmini A., *Introduzione alla filosofia*, vol. 2, ECN, Roma, Città Nuova, 1979.
- Rosmini A., *Nuovo saggio sull'origine delle idee*, vol. 5, Roma, Città Nuova, 2004.
- Rosmini A., *Il rinnovamento della filosofia in Italia*, vol. 6, ECN, Roma, Città Nuova, 2007.
- Rosmini A., *Logica*, vol. 8, ECN, Roma, Città Nuova, 1984.
- Rosmini A., *Teosofia*, vol. 12, ECN, Roma, Città Nuova, 1998.
- Rosmini A., *Antropologia in servizio della scienza morale*, vol. 24, ECN, Roma, Città Nuova, 1981.
- Rosmini A., *Dell'educazione cristiana*, vol. 31, ECN, Roma, Città Nuova, 1994.
- Simonigh C. (a cura di), *Pensare la complessità per un umanesimo planetario. Saggi critici e dialoghi di Edgar Morin con Gustavo Zagrebelsky e Gianni Vattimo*, Milano-Udine, Mimesis, 2012.
- Sola G., *La formazione originaria*, Milano, Bompiani, 2016.
- Tega W., *L'unità del sapere e l'ideale enciclopedico nel pensiero moderno*, Bologna, Il Mulino, 1983.
- Wahl J., *Le sentiment fondamental chez Rosmini*, in M. F. Sciacca (ed.), *Atti del Congresso Internazionale di Filosofia Antonio Rosmini*, 2 voll., Firenze 1957, I, pp. 1155-1158.
- Zanardi S., *La società degli amici di Antonio Rosmini*, in "Filosofia italiana", 11/1, 2016, pp. 1-14.

# Alle origini dell'attenzione di don Luigi Sturzo per la scuola: la presidenza della Federazione siciliana dell'Associazione magistrale italiana "Nicolò Tommaseo" (1912-1917)

Andrea Dessardo

UNIVERSITÀ EUROPEA DI ROMA



Double blind peer review

Copyright: © 2022 Andrea Dessardo.

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: 10.13129/2785-0919/2022.1.27-36

Received: October 5, 2021

Accepted: January 25, 2022

Published: January 31, 2022

Corresponding Author: Andrea Dessardo,  
mail: [andrea.dessardo@unier.it](mailto:andrea.dessardo@unier.it)

Citation: Andrea Dessardo (2022), Alle origini dell'attenzione di don Luigi Sturzo per la scuola: la presidenza della Federazione siciliana dell'Associazione magistrale italiana "Nicolò Tommaseo" (1912-1917). *Gli Argonauti. Rivista di Studi storico-educativi e Pedagogici* 2 (2): 27-36.



AT THE ORIGINS OF FATHER LUIGI STURZO'S CARE FOR SCHOOL: HIS PRESIDENCY OF THE ITALIAN TEACHERS' ASSOCIATION "NICOLÒ TOMMASEO" SICILIAN FEDERATION (1912-1917)

## Riassunto | Abstract

Don Luigi Sturzo fu per quasi cinque anni, tra il 1912 e il 1917, presidente della Federazione siciliana dell'Associazione magistrale "Nicolò Tommaseo", che riuniva i maestri cattolici italiani. Quest'esperienza, finora pressoché ignorata dalla storiografia, si rivela assai interessante non solo perché permise al sacerdote di prendere consapevolezza delle necessità della scuola italiana, ma anche per il carattere fortemente politico che all'associazione magistrale aveva dato il suo presidente nazionale Giuseppe Micheli, in anni in cui i cattolici italiani non erano ancora riuniti in un partito, poi fondato da don Luigi Sturzo nel 1919.

*Father Luigi Sturzo has been, from 1912 to 1917, the president of the Association "Nicolò Tommaseo" Sicilian Federation, which used to connect Italian catholic teachers. This experience, as yet almost ignored in historiography, reveals itself very interesting not only because it permitted the priest to become aware of Italian school system needs, but also because of the strongly political disposition the teachers' association was given by its national president Giuseppe Micheli, in a time when Italian Catholics were not yet united in a party, then established by Father Luigi Sturzo in 1919.*

## Parole chiave | Key words

Don Luigi Sturzo, Partito popolare italiano, scuola, Sicilia, Prima guerra mondiale.

*Father Luigi Sturzo, Italian People Party, school, Sicily, World War I.*

## Alle origini dell'attenzione di don Luigi Sturzo per la scuola: la presidenza della Federazione siciliana dell'Associazione magistrale italiana "Nicolò Tommaseo" (1912-1917)

Andrea Dessardo\*

UNIVERSITÀ EUROPEA DI ROMA

**B**en presto il ministero sacerdotale di don Luigi Sturzo<sup>1</sup>, che era stato ordinato sacerdote nel maggio 1894, assunse l'impronta di un appassionato impegno sociale, destinato velocemente a sfociare nella politica locale, la sola che il *non expedit*<sup>2</sup> allora consentiva ai cattolici. Fondatore infatti la prima sezione parrocchiale dell'Opera dei Congressi a Caltagirone nel 1895 e poco più tardi le prime cooperative agrarie e operaie, nel 1899 gli fu proposto di candidarsi alle elezioni amministrative di Caltagirone.

Se già da quella data si può osservare come la scuola rientrasse nei primi programmi messi a punto da don Sturzo, si deve altresì riconoscere che il ruolo che a essa dedicava era principalmente funzionale soprattutto all'elevazione delle classi subordinate (in controtendenza rispetto alle convinzioni allora prevalenti, egli si spese soprattutto per la formazione professionale e le scuole di arti e mestieri), riservandole dunque una posizione decisamente ancillare all'interno del suo orizzonte politico. Questo breve saggio<sup>3</sup> vuole invece mostrare come l'importanza ben maggiore che la scuola avrebbe conquistato nel

---

\* Andrea Dessardo è ricercatore a tempo determinato di Storia della pedagogia all'Università Europea di Roma, dove insegna anche Letteratura per l'infanzia e Pedagogia generale. Ha curato le seguenti monografie: *Educazione e scuola nel pensiero di don Sturzo e nel programma del Partito popolare italiano*, Roma, Studium, 2021; *L'Associazione magistrale "Nicolò Tommaseo". Storia di maestri cattolici, 1906-1930*, Roma, Ave, 2018; *Lo spirito nazionale nella scuola. Lettere dalla Venezia Giulia a Giuseppe Lombardo Radice*, Trieste, Meudon, 2018; *Le ultime trincee. Politica e vita scolastica a Trento e Trieste, 1918-1923*, Brescia, La Scuola, 2016.

<sup>1</sup> F. Piva, F. Malgeri, *Vita di Luigi Sturzo*, Roma, Cinque Lune, 1972; *Luigi Sturzo nella storia d'Italia*, Roma, Edizioni di Storia e Letteratura, 1973; G. De Rosa, *Luigi Sturzo*, Torino, Utet, 1977; ID., *Pensiero politico e sociologia in Luigi Sturzo*, Roma, Istituto "Luigi Sturzo", 1979; ID., *Sturzo mi disse*, Brescia, Morcelliana, 1982; C. Torrisi, *Don Sturzo inedito*, Roma, Istituto "Luigi Sturzo", 1994; *Universalità e cultura nel pensiero di Luigi Sturzo*, a cura di G. De Rosa, Soveria Mannelli (Cz), Rubbettino, 2001.

<sup>2</sup> S. Marotta, *L'agonia del non expedit*, in *Benedetto XV. Papa Giacomo Della Chiesa nel mondo dell'«inutile strage»*, a cura di G. Cavagnini-G. Grossi, Bologna, il Mulino, 2017, pp. 667-679; C. Marongiu Buonaiuti, *Non expedit. Storia di una politica (1866-1919)*, Milano, Giuffrè, 1971; G. Martina, *Il non expedit*, in *Il pontificato di Pio IX*, II ed., a cura di R. Aubert, Torino, Einaudi, 1970, vol. II, pp. 849-854.

<sup>3</sup> Esso anticipa il volume A. Dessardo, *Educazione e scuola nel pensiero di don Sturzo e nel programma del Partito popolare italiano*, Roma, Studium, 2021.



dopoguerra all'interno del programma del Partito popolare italiano<sup>4</sup>, affondi verosimilmente le sue radici nell'esperienza che don Sturzo fece tra il 1912 e il 1917 a capo della Federazione regionale siciliana dell'Associazione magistrale "Nicolò Tommaseo"<sup>5</sup>, allorché poté conoscere da vicino vizi e virtù dell'istituzione scolastica, nei suoi aspetti amministrativi ed educativi.

Nel 1899 i cattolici di Caltagirone, risultati eletti a titolo personale, erano riusciti a costituire un piccolo gruppo di quattro consiglieri, ma alle successive elezioni anticipate del 23 febbraio 1902 essi si presentarono uniti in una lista autonoma, riuscendo a eleggere sette consiglieri.

Si aprì allora una consiliatura decisiva per don Sturzo: la rappresentanza cattolica seppe conquistare la stima e la fiducia della maggior parte della popolazione attraverso l'inedito intreccio tra impegno nelle unioni professionali, nelle cooperative e nelle banche mutue e quello strettamente politico in aula, rivoluzionando il modo di concepire la militanza fino ad allora prevalente a Caltagirone. Lo dimostra lo strepitoso risultato ottenuto alle nuove consultazioni del 1905, quando don Luigi risultò il più votato in assoluto e alla lista cattolica furono assegnati addirittura i quattro quinti dei seggi disponibili, cioè ben trentadue su quaranta. Egli assunse così la carica di assessore anziano e quella di prosindaco, entrando anche nel Consiglio provinciale di Catania. In virtù di questa seconda carica, il 19 dicembre 1911 poté essere eletto pure nel Consiglio provinciale scolastico.

Il Luigi Sturzo prosindaco di Caltagirone<sup>6</sup> si diede molto da fare per migliorare il grado d'istruzione nel suo comune: fece introdurre nella scuola primaria l'educazione artistica, il canto, la recitazione e la ginnastica, evidentemente attento alle idee nuove della pedagogia del tempo, verosimilmente influenzato dagli scritti del suo conterraneo Giuseppe Lombardo Radice<sup>7</sup> di cui infatti raccomandò, anche se invano, la nomina in quello stesso Consiglio provinciale scolastico.

La sua particolare attenzione ai bisogni delle classi popolari lo portò a rafforzare la scuola d'arte e di mestieri e a curare le scuole serali per gli adulti analfabeti; furono aperte scuole rurali nelle frazioni di Granieri e Mazzarrone, finanziati corsi di disegno sia nel liceo che nella scuola tecnica comunale e migliorata l'offerta della scuola di agricoltura. Non va infine dimenticato come don Sturzo fu capace di integrare il bilancio comunale con specifici finanziamenti statali dedicati alla refezione scolastica.

Però – come già anticipato - una più chiara consapevolezza dei bisogni del mondo della scuola sembra essergli venuta solo dopo che Giuseppe Micheli<sup>8</sup> gli chiese di entrare nella "Nicolò Tommaseo" per mettere ordine nella federazione regionale siciliana, che stava attraversando un lungo periodo di crisi e di incomprensioni.

---

<sup>4</sup> F. Malgeri, *Partito popolare italiano*, in *Cristiani d'Italia*, cit., [https://www.treccani.it/enciclopedia/partito-popolare-italiano\\_%28Cristiani-d%27Italia%29/](https://www.treccani.it/enciclopedia/partito-popolare-italiano_%28Cristiani-d%27Italia%29/)

<sup>5</sup> A. Dessardo, *L'Associazione magistrale "Nicolò Tommaseo". Storia di maestri cattolici, 1906-1930*, Roma, Ave, 2018.

<sup>6</sup> U. Chiaramonte, *Il municipalismo di Luigi Sturzo pro-sindaco di Caltagirone*, cit.; ID., *Luigi Sturzo consigliere provinciale di Catania*, Roma-Caltanissetta, Sciascia, 2007.

<sup>7</sup> Vedi il recente E. Scaglia (a cura di), *Una pedagogia dell'ascesa. Giuseppe Lombardo Radice e il suo tempo*, Roma, Studium, 2021.

<sup>8</sup> G. Vecchio, M. Truffelli (a cura di), *Giuseppe Micheli nella storia d'Italia e nella storia di Parma*, Roma, Carocci, 2002. Un'ampia bibliografia in G. Gonzi, *Giuseppe Micheli presidente dell'Associazione magistrale "Nicolò Tommaseo", 1911-1919*, in G. Gonzi, A. Giacomantonio, L. Salvarani (a cura di), *Avventure dell'educazione. Studi in onore di Enver Bardulla*, Roma, Anicia, 2016, pp. 199-220.

Giuseppe Micheli era stato eletto presidente nazionale della “Tommaso” al congresso tenutosi a Firenze dal 9 all’11 settembre 1911, con il preciso compito di operare una sorta di rifondazione, dopo la crisi che, cominciata nel 1909, aveva alienato all’associazione l’appoggio di molti vescovi e della stessa classe politica che ne aveva attivamente sostenuto la nascita.

Per rilanciarla, Micheli scelse di trascinare apertamente la “Tommaso” nella contesa tra i partiti, in un’opposizione alla laica Unione magistrale nazionale<sup>9</sup> fondata più non soltanto su basi religiose. In tale ottica la recente legge Daneo-Credaro<sup>10</sup> finiva per rivelarsi un’opportunità da sfruttare a proprio vantaggio, in quanto le previste elezioni per la composizione dei consigli provinciali scolastici stimolavano la partecipazione e polarizzavano le posizioni, sottraendo all’UMN quegli ultimi maestri cattolici che ancora si affidavano a essa per il miglioramento delle proprie condizioni.

Si capisce bene perciò il valore strategico e tattico dell’aver nella propria dirigenza un esponente di primo piano dell’Associazione nazionale dei Comuni italiani<sup>11</sup>, quando proprio i Comuni venivano direttamente toccati dalla legge per quel che riguardava l’amministrazione scolastica; di più, Sturzo era pure membro del Consiglio scolastico della provincia di Catania a rappresentanza dei circondari di Caltagirone, Acireale e Nicosia, ed era perciò pienamente nel sistema di gestione locale delle scuole, in una posizione molto favorevole per fare propaganda all’associazione magistrale. Il Consiglio provinciale scolastico aveva infatti competenze in materia di classificazione delle scuole, edilizia e gestione dei fondi, potendo intervenire sui contributi finanziari erogati dalla provincia, sulle tasse scolastiche, sull’istituzione di nuove scuole e sulle nomine degli insegnanti, sul loro pensionamento e sui loro trasferimenti e licenziamenti.

È strano come finora nessuna biografia di Luigi Sturzo – a parte la notevole eccezione del libro di U. Chiaramonte, *Necessaria in democrazia*<sup>12</sup> – abbia mai fatto riferimento, se non per cenni vaghissimi e imprecisi, ai quasi cinque anni in cui il sacerdote calatino fu presidente regionale dell’associazione dei maestri cattolici siciliani. Quei cinque anni passati a discutere con i maestri furono probabilmente determinanti nel fargli mettere a fuoco uno dei punti qualificanti del programma del futuro partito: e in effetti, prima di quell’altezza cronologica, non si trovano nei suoi scritti riferimenti al mondo della scuola se non nella forma di vaghi richiami ispirati perlopiù al buon senso.

La “Tommaso” in Sicilia era nata nel 1908 a Caltanissetta, per opera di tale Calogero La Paglia. La fondazione dell’associazione sull’isola era stata attivamente promossa da Paolo Carcano, maestro milanese allora segretario nazionale e su posizioni decisamente intransigenti, la cui fuoruscita dal sodalizio e il tentativo di scissione ebbero pesanti ricadute in Sicilia: la sezione di Palermo, presieduta da Enrico Blandina<sup>13</sup>, aveva infatti aderito all’effimero nuovo sodalizio promosso proprio da Carcano insieme al tesoriere Carlo Zanoni<sup>14</sup>. La federazione siciliana era perciò caduta nel caos, richiamando in carica La Paglia: ma così, di fatto, c’erano due presidenti, ciascuno dei quali invocava la

<sup>9</sup> A. Barausse, *L’Unione Magistrale Nazionale. Dalle origini al fascismo, 1901-1925*, Brescia, La Scuola, 2002.

<sup>10</sup> S. Angelini, *La scuola tra Comune e Stato. Il passaggio storico della Legge Daneo-Credaro*, Firenze, Le Lettere, 1998; C. Betti, *La prodiga mano dello Stato. Genesi e contenuto della legge Daneo-Credaro (1911)*, Firenze, Centro editoriale toscano, 1998; G. Bonetta, *L’avvocazione della scuola elementare allo Stato*, in L. Pazzaglia, R. Sani (a cura di), *Scuola e società nell’Italia unita. Dalla Legge Casati al Centro-Sinistra*, Brescia, La Scuola, 2001, pp. 213-237.

<sup>11</sup> U. Chiaramonte, *Luigi Sturzo nell’Anci*, Soveria Mannelli (Cz), Rubbettino, 2004.

<sup>12</sup> U. Chiaramonte, *Necessaria in democrazia. Emergenza educativa e questione scolastica negli scritti di Luigi Sturzo*, Caltanissetta, Sciascia, 2009, pp. 190-226.

<sup>13</sup> Archivio storico dell’Istituto Sturzo - Fondo don Luigi Sturzo (da ora in poi ALS), fasc. R 169, c. 22/all. 5, lettera 12 novembre 1909.

<sup>14</sup> ALS, fasc. R 169, c. 22/all. 3, lettera di Calogero La Paglia a Giuseppe Micheli, 16 novembre 1911.

propria legittimità. È in questo contesto confuso e rancoroso che Giuseppe Micheli chiamò don Luigi Sturzo a mettere ordine.

Il sacerdote fu eletto presidente nel corso del terzo congresso regionale, celebrato a Palermo dal 14 al 16 settembre 1912. Con l'evidente intento di cercare la pacificazione, Enrico Blandina fu indicato come vice, facendo tornare nei ranghi la sezione palermitana. Le tensioni tra La Paglia e Blandina, però, rimasero sottotraccia, e finirono per riemergere negli anni, a quel punto convincendo don Sturzo che la situazione era ormai insanabile.

L'azione del nuovo presidente impresso una svolta all'associazionismo magistrale dell'isola. Dalla relazione morale del 10 gennaio 1914 si viene a sapere dell'apertura di sezioni nuove o risorte soprattutto nelle aree da lui rappresentate nel CPS, e cioè a Catania, Acireale, Caltanissetta e Piazza Armerina, dov'era vescovo suo fratello Mario<sup>15</sup>, ma anche a Messina e Siracusa. Altri gruppi erano sorti a Valledlunga, Valguarnera, Mazzarino, Niscemi e Adernò (Adrano).

Problemi di salute costrinsero Blandina a diminuire il suo impegno come vicepresidente; fu così che aumentò il peso della maestra palermitana Giuseppina Parrinello Faya, sempre più presente al fianco di don Sturzo: Blandina, da quel che si può ricostruire dalle fonti d'archivio, mal sopportò di venir scavalcato dalla collega, che il 14 dicembre 1914 fu ufficialmente nominata vicepresidente, facendo ostruzione alle sue iniziative.

Micheli fu rieletto plebiscitariamente al congresso nazionale celebrato a Milano il 23 e 24 febbraio 1916, al quale don Sturzo, nella sua veste istituzionale di vicepresidente dell'Anci, partecipò sedendo al tavolo della presidenza insieme ai nomi più illustri del movimento cattolico allora impegnati nella politica e nella cultura<sup>16</sup>.

Ma in quell'anno non fu il congresso nazionale l'appuntamento di punta della "Tommaseo". Infatti, salito alla presidenza del Consiglio dei ministri Paolo Boselli a giugno, per i cattolici sembrò aprirsi una stagione nuova, che andava colta senza esitazioni: a ministro delle Finanze era stato chiamato infatti Filippo Meda, il primo cattolico in assoluto a far parte di un governo del Regno d'Italia, e incaricato proprio perché cattolico all'interno di un'intesa politica. Meda era stretto amico di Giuseppe Micheli e, nel 1906, aveva personalmente redatto lo statuto della "Nicolò Tommaseo". Ecco dunque che Micheli colse la palla al balzo per far fare un salto di qualità all'associazione, fino ad allora sostanzialmente snobbata, quando non ostacolata dal mondo politico liberale: il 15 e 16 ottobre 1916, al congresso regionale piemontese, a dieci anni dalla sua fondazione, per la prima volta un ministro, Francesco Ruffini, che guidava la Pubblica Istruzione, prese parte a un'iniziativa della "Tommaseo". E vi prese parte anche l'ex ministro Edoardo Daneo, torinese e coautore di quella riforma della scuola che i cattolici avevano a lungo contestato. Di fatto la "Nicolò Tommaseo" si presentò all'appuntamento come un'associazione collaterale, un satellite del partito cattolico, che ancora non c'era, ovviamente, ma la cui costituzione sembrava ormai ineluttabile.

Tale consacrazione non poteva però considerarsi conclusa con il solo congresso di Torino. Ad esso doveva corrispondere un'iniziativa analoga al Sud, e a tale scopo fu organizzato il congresso regionale siciliano, la cui preparazione fu ovviamente affidata alle cure di don Sturzo. La gestazione del congresso, a più riprese rimandato e infine celebrato ad Agrigento il 7 e l'8 gennaio 1917, può considerarsi l'ultimo atto del quinquennio di presidenza del sacerdote.

<sup>15</sup> C. Naro (a cura di), *Mario Sturzo. Un vescovo a confronto con la modernità*, Caltanissetta, Sciascia, 1994.

<sup>16</sup> *Congresso dei delegati della "Nicolò Tommaseo". Milano 23-24 febbraio 1916*, in «Comunicazioni della Presidenza», marzo 1916).



Tale congresso regionale era stato inizialmente convocato per il 6-7 aprile 1915, ma rimandato a settembre per la difficoltà di molti maestri a intervenire ad anno scolastico in corso, e a settembre fu nuovamente rinviato a causa dello scoppio della guerra. Il segretario nazionale Adelfo Negretti ne aveva suggerito la convocazione anche per superare definitivamente la crisi interna alla federazione siciliana, ancora pendente ed esacerbata dal peggiorare dei rapporti personali tra Enrico Blandina e Giuseppina Parrinello Faya, colpita nel 1916 dalla morte del suo figlio più piccolo.

Dopo il rinvio di settembre, quello che sarebbe dovuto essere un ordinario congresso regionale, assunse agli occhi della presidenza nazionale una nuova rilevanza di carattere nazionale. Ne scrisse a don Sturzo Adelfo Negretti il 14 agosto: «Sarebbe vivo desiderio della Presidenza della Nicolò Tommaseo di tenere un grande e solenne congresso regionale in Sicilia, a più breve scadenza di tempo possibile. A detto congresso preparato nei dovuti modi interverrebbe non solo il nostro Presidente on. Micheli, ma quasi certamente il Ministro Meda il quale pronuncerebbe un discorso... d'importanza»<sup>17</sup>. Nonostante la stringatezza del testo, nella prosa di Negretti s'avvertiva una malcelata euforia: «Sarebbe un bel colpo», aggiungeva infatti.

La risposta di don Sturzo, il 20 agosto, non fu però quella che Negretti e Micheli s'aspettavano: l'unica città adatta a ospitare un evento del genere era Palermo, ma lì la sezione era divisa in opposte fazioni e non c'erano forze sufficienti per rimetterla in sesto in tempi brevi<sup>18</sup>. Micheli desiderava che il congresso siciliano si tenesse poco dopo quello di Torino; ma nel frattempo l'Unione magistrale aveva programmato il suo a Caltanissetta per la seconda metà di ottobre e non sembrava prudente convocare il proprio troppo a ridosso, rischiando di sfigurare nel confronto. A quel punto si doveva organizzare per fine ottobre o inizio novembre, con l'anno scolastico già iniziato e il rischio del cattivo tempo<sup>19</sup>. Il 1° ottobre 1916 don Sturzo scrisse a Micheli un po' infastidito: «Ieri sera l'on. Meda mi ha detto che già hai fissato la data del Congresso Reg[iona]le dell'Amint in Girgenti per la prima domenica di novembre. Non ti nascondo che avrei creduto necessario prima di decidere che io e il Consiglio Reg[iona]le fossimo interpellati; e non ostante mie lettere reiterate ho solo avuto un laconico telegramma di Negretti che pareva che la cosa fosse portata alle lunghe»<sup>20</sup>.

Nel frattempo però la sezione di Agrigento aveva lasciato trapelare la notizia che il congresso si sarebbe tenuto in città<sup>21</sup>. Alla fine si decise per il 7 e 8 gennaio 1917, approfittando di un'iniziativa dell'Anci in calendario nei giorni immediatamente precedenti, e assicurandosi così il più vasto concorso di pubblico e l'attenzione della stampa.

Al congresso magistrale presero parte così ben seicento persone, nella sede prestigiosa del Teatro "Regina Margherita". Non vi intervennero però né Giuseppe Micheli, sostituito da Negretti, né Filippo Meda, rappresentato dal sottosegretario Gualtiero Danieli<sup>22</sup>. Aveva dato imbarazzo a Meda la concomitanza del congresso magistrale con quello dei sindaci siciliani, che avrebbe potuto far passare la sua adesione per un atto politico anziché squisitamente istituzionale<sup>23</sup>, circostanza che la stampa, ad ogni modo, non mancò di sottolineare.

<sup>17</sup> ALS, fasc. 167, Lettera di Adelfo Negretti a Luigi Sturzo, Parma, 14 agosto 1916.

<sup>18</sup> Cfr. ALS, fasc. 167, Lettera di Luigi Sturzo a Giuseppina Parrinello Faya, 1° ottobre 1916.

<sup>19</sup> Cfr. ALS, fasc. 167, Lettera di Eugenio Fronda a Luigi Sturzo. Girgenti 28 settembre 1916.

<sup>20</sup> Ivi, Lettera di Luigi Sturzo a Giuseppe Micheli, 1° ottobre 1916.

<sup>21</sup> Cfr. Luigi Sturzo a Giuseppina Parrinello Faya, cit.

<sup>22</sup> ALS, fasc. 168.

<sup>23</sup> «Il non voler tu riconoscere la giustezza della mia condotta mi fa dispiacere molto, e mi indispette per oggi e per sempre» (Filippo Meda a Luigi Sturzo, 2 gennaio 1917, in ALS, fasc. 169).

I due congressi di Torino e Agrigento servirono a presentare al ministro Ruffini, in collaborazione con l'Associazione nazionale dei Comuni italiani, alcune vecchie rivendicazioni della "Tommaseo", come si leggeva sul numero del febbraio 1917 de «L'Istruzione primaria», organo ufficiale dell'associazione:

La Nicolò Tommaseo [...] domandava il 7 settembre 1916 la indennità di caro viveri per i maestri italiani, il 15 dello stesso mese la Commissione Esecutiva presentava quel memoriale che stampato dalla stampa scolastica e politica è a conoscenza di tutti. Il 16 ottobre 1916 avveniva il colloquio sopradetto col Ministro a Torino; il 10 novembre 1916 veniva inviato un nuovo memoriale al Presidente del Consiglio, on. Paolo Boselli, e tutte le nostre Sezioni fecero quel magnifico e solenne pronunciamento che provocò non solo le cortesi risposte del Ministro Ruffini, ma anche l'approvazione della stampa scolastica e politica a noi avversa. Il giorno 8 gennaio 1917 S.E. Danieli, dopo aver presenziato al Congresso nostro di Girgenti, accoglieva i desiderata della nostra Associazione e prometteva e mantenne di perorare presso i Ministri competenti l'indennità. E finalmente, per non dire d'altre pratiche, il giorno 5 febbraio il nostro Presidente, l'on. Micheli, si recava dal Ministro Ruffini e perorava nuovamente la causa e ne riceveva formale promessa che traducevasi in realtà.<sup>24</sup>

Nella breve relazione di saluto che don Sturzo, inaugurando il congresso regionale della "Tommaseo", lesse il 7 gennaio 1917 ad Agrigento, si possono trovare alcuni spunti del suo pensiero pedagogico, cenni non particolarmente originali, bisogna dire, ma comunque testimonianza del maturare, in quegli anni alla guida dell'associazione magistrale, di un'attenzione al problema educativo: «Deve crearsi sempre più viva e costante la corrispondenza tra la scuola e la famiglia, tra la scuola e gli organismi locali, tra la scuola e lo Stato, tra la scuola e la vita, e perché se ne tragga tutta l'efficienza educativa, morale e intellettuale, e si ottengano i risultati, che oggi più che mai la Patria ha diritto pretendere da noi».

Rievocando la figura di Nicolò Tommaseo, «che ebbe il cuore di Italiano e i fremiti di irredento, che coltivò gli ideali cristiani e i fervori di credente», don Sturzo pose quale obiettivo primario dell'educazione la formazione del carattere, che la società moderna non si mostrava più capace di forgiare adeguatamente:

Nelle froli educazioni materialiste, nelle consuete teorie darwiniane, (vecchi clichés di imbastite pedagogie, che si fanno passare nelle scuole normali come l'ultimo portato della scienza) il carattere sfugge e scompare, ed è inutile cercarlo, è stato soppresso con la soppressione dell'anima razionale e della volontà intellettuale. Ma quando questa risorge, imagine di Colui che la soffiò in viso alla creta, allora il carattere nobile espressione perenne dell'io che pensa e che vuole secondo la legge morale impressa nel nostro cuore, allora il carattere è affermato nella sua radice, ed è alimentato, educato, reso robusto, formato per la vita.

Sono parole in cui sembrano riecheggiare le preoccupate considerazioni di Friedrich Wilhelm Förster sul progresso, e che evidenziano soprattutto una posizione di netta critica agli assunti positivisti della pedagogia del tempo.

Pur nella sua brevità e nella non particolare originalità, questo è probabilmente il testo noto in cui maggiormente si rivela l'interesse di Sturzo per la pedagogia, che sembra qui non solo orecchiata, ma realmente oggetto di un sia pure occasionale

---

<sup>24</sup> *A indennità conseguita (le cose a posto)*, in «L'Istruzione primaria», febbraio 1917.

approfondimento personale. Il dovere istituzionale di difendere i maestri dal punto di vista sindacale fu accompagnato – si direbbe – dallo sforzo di calarsi nei loro panni di educatori, interessandosi lui stesso di letture che dovevano essere circolate tra gli iscritti alla “Tommaseo”. Dei maestri l’associazione magistrale e il suo presidente avevano un’idea precisa: «Noi non vogliamo la scuola elementare meccanicizzata attraverso inflessibile programma di insegnamento. Noi vogliamo prima di tutto e sopra tutto l’educatore, l’educatore cosciente della sua missione».

Parteciparono al congresso di Agrigento centoventi delegati in rappresentanza di 554 soci. Don Luigi Sturzo fu confermato alla presidenza per acclamazione, affiancato dai due vicepresidenti Luigi Aquila e Giuseppina Parrinello Faya.

Proprio la conferma di quest’ultima, che negli ultimi mesi s’era fatta da parte per la morte del figlio, rinfocolò le polemiche; la sua presenza fu mal accettata dalla sezione di Palermo e cinque maestri di quella sezione (tra cui Blandina) scrissero al presidente per chiederne la rimozione. La maestra palermitana, comprensibilmente offesa, rassegnò le sue dimissioni. La situazione precipitò quando l’altro vicepresidente, Luigi Aquila, convocò di sua iniziativa nuovamente il consiglio il 26 febbraio. Fu la goccia che fece traboccare il vaso. Nel mese di marzo 1917 don Sturzo rassegnò le dimissioni da presidente regionale. Aquila allora, d’accordo con Blandina e soli altri due consiglieri (sui sedici che formavano l’organo, escluso il presidente), fece eleggere abusivamente nuovo presidente il sacerdote Giuseppe Ferrante.

Deciso a mettere ordine, il 14 aprile 1917 Micheli scrisse a Sturzo: «Da quanto mi consta mi pare che le cose non vadano troppo lisce [*sic*] e che occorra una buona volta fare la necessaria operazione chirurgica per togliere di mezzo gli ostacoli che intralciano il nostro movimento magistrale». Concludeva, con una successiva del 24 maggio, che la presidenza nazionale si era espressa per lo scioglimento della federazione siciliana, provvedimento a cui Sturzo s’oppose, chiedendo unicamente lo scioglimento della sezione del capoluogo.

Non abbiamo notizie di successivi sviluppi, che probabilmente si bloccarono anche a causa dell’inaspettato travolgimento del fronte sull’Isonzo che portò alla sospensione delle attività della “Tommaseo” fino al 1919, quando, al congresso nazionale di Modena, terminò anche il mandato di Giuseppe Micheli. Il congresso nazionale del 1921 si tenne però a Palermo<sup>25</sup>, lautamente finanziato da don Sturzo, che contribuì personalmente con 5000 lire<sup>26</sup>.

Successivamente alle dimissioni da presidente regionale, don Sturzo divenne segretario della giunta direttiva del Segretariato “Pro Schola” dell’Unione popolare, un’organizzazione che mirava primariamente alla difesa dell’insegnamento religioso e al sostegno alle scuole private: in tale veste nel 1918 fece finanziare con 1000 lire l’associazione magistrale cattolica<sup>27</sup>.

La “Nicolò Tommaseo” e il Segretariato “Pro Schola” erano espressioni significativamente diverse dell’impegno dei cattolici per la scuola: la “Tommaseo”, in particolare sotto la presidenza di Giuseppe Micheli, aveva assunto un carattere prettamente sindacale, lasciando gli aspetti confessionali in secondo piano, al punto che, per esempio, lo stesso Micheli aveva raccomandato di limitare il più possibile la presenza di sacerdoti al ricordato congresso di Agrigento. Il Segretariato “Pro Schola”, viceversa,

---

<sup>25</sup> *Congresso nazionale della Associazione magistrale italiana “Nicolò Tommaseo”. Palermo 10-16 settembre 1921. Guida-ricordo agli ospiti congressisti. Omaggio della casa editrice Remo Sandron, Palermo, Sandron, 1921.*

<sup>26</sup> Archivio storico della Camera dei Deputati, Carte di deputati, Adelfo Negretti, fasc. 1.6. Lettera 18 febbraio 1921.

<sup>27</sup> ALS, fasc. 756-FG, lettera 6 giugno 1918.



era un organo dell'Unione popolare, ossia della principale organizzazione del laicato cattolico, costituita nel 1906 su diretto impulso di Pio X dopo lo scioglimento dell'Opera dei Congressi: e il suo principale obiettivo era tener viva l'attenzione sulla presenza della religione nelle scuole italiane.

Il fatto, dunque, che don Sturzo abbia attivamente sostenuto entrambe le organizzazioni ci suggerisce prudenza nell'ascriverlo a un preciso indirizzo, tanto ecclesiale quanto politico: si può invece francamente affermare che l'unica costante nel magistero di don Luigi Sturzo, fin dai primi anni del suo impegno, fu la fedeltà al suo ministero di sacerdote.

### Riferimenti bibliografici

- Angelini S., *La scuola tra Comune e Stato. Il passaggio storico della Legge Daneo-Credaro*, Firenze, Le Lettere, 1998.
- Barausse A., *L'Unione Magistrale Nazionale. Dalle origini al fascismo, 1901-1925*, Brescia, La Scuola, 2002.
- Betti C., *La prodiga mano dello Stato. Genesi e contenuto della legge Daneo-Credaro (1911)*, Firenze, Centro editoriale toscano, 1998.
- Bonetta G., *L'avocazione della scuola elementare allo Stato*, in L. Pazzaglia, R. Sani (a cura di), *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla Legge Casati al Centro-Sinistra*, Brescia, La Scuola, 2001, pp. 213-237.
- Chiaromonte U., *Luigi Sturzo consigliere provinciale di Catania*, Roma-Caltanissetta, Sciascia, 2007.
- Chiaromonte U., *Luigi Sturzo nell'Anici*, Soveria Mannelli (Cz), Rubbettino, 2004.
- Chiaromonte U., *Necessaria in democrazia. Emergenza educativa e questione scolastica negli scritti di Luigi Sturzo*, Caltanissetta, Sciascia, 2009.
- De Rosa G. (a cura di), *Universalità e cultura nel pensiero di Luigi Sturzo*, Soveria Mannelli (Cz), Rubbettino, 2001.
- De Rosa G., *Luigi Sturzo*, Torino, Utet, 1977.
- De Rosa G., *Pensiero politico e sociologia in Luigi Sturzo*, Istituto "Luigi Sturzo", Roma 1979
- De Rosa G., *Sturzo mi disse*, Brescia, Morcelliana, 1982.
- Dessardo A., *Educazione e scuola nel pensiero di don Sturzo e nel programma del Partito popolare italiano*, Roma, Studium, 2021.
- Dessardo A., *L'Associazione magistrale "Nicolò Tommaseo". Storia di maestri cattolici, 1906-1930*, Roma, Ave, 2018.
- Gonzi G., *Giuseppe Micheli presidente dell'Associazione magistrale "Nicolò Tommaseo", 1911-1919*, in G. Gonzi, A. Giacomantonio, L. Salvarani (a cura di), *Avventure dell'educazione. Studi in onore di Enver Bardulla*, Roma, Anicia, 2016, pp. 199-220.
- Luigi Sturzo nella storia d'Italia*, Roma, Edizioni di Storia e Letteratura, 1973.
- Marongiu Buonaiuti C., *Non expedit. Storia di una politica (1866-1919)*, Milano, Giuffrè, 1971.
- Marotta S., *L'agonia del non expedit*, in G. Cavagnini-G. Grossi (a cura di), *Benedetto XV. Papa Giacomo Della Chiesa nel mondo dell'«inutile strage»*, Bologna, il Mulino, 2017, pp. 667-679.
- Martina G., *Il non expedit*, in R. Aubert (a cura di), *Il pontificato di Pio IX*, Einaudi, Torino 1970, vol. II, pp. 849-854.
- Naro C. (a cura di), *Mario Sturzo. Un vescovo a confronto con la modernità*, Caltanissetta, Sciascia, 1994.



- Piva F., Malgeri F., *Vita di Luigi Sturzo*, Cinque Lune, Roma, 1972.
- Scaglia E. (a cura di), *Una pedagogia dell'ascesa. Giuseppe Lombardo Radice e il suo tempo*, Roma, Studium, 2021.
- Torrisi C., *Don Sturzo inedito*, Roma, Istituto "Luigi Sturzo", 1994.
- Vecchio G., Truffelli M. (a cura di), *Giuseppe Micheli nella storia d'Italia e nella storia di Parma*, Roma, Carocci, 2002.



# Reimagining Italian education. The building of the Italian school system as a entanglement of models (1859-1879)

Angelo Gaudio

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI UDINE



Double blind peer review

**Copyright:** © 2022 Angelo Gaudio.

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:** 10.13129/2785-0919/2022.1.37-48

**Received:** September 5, 2021

**Accepted:** January 27, 2022

**Published:** January 31, 2022

**Corresponding Author:** Angelo Gaudio,  
mail: [angelo.gaudio@uniud.it](mailto:angelo.gaudio@uniud.it)

**Citation:** Angelo Gaudio (2022), Reimagining Italian education. The building of the Italian school system as a entanglement of models (1859-1879). *Gli Argonauti. Rivista di Studi storico-educativi e Pedagogici* 2 (2): 37-48.

IMMAGINARE LA SCUOLA NAZIONALE.

LA COSTRUZIONE DEL SISTEMA SCOLASTICO ITALIANO  
COME INTEGRAZIONE DI MODELLI (1859-1879)

## Riassunto | *Abstract*

The Italian education system is generally regarded as a centralized system and, as such, an imitation of the French system. However, public discussion of education in Italy abounds with references to Germany, England and the United States. The article examines some aspects of these references.

*Il sistema italiano di istruzione è generalmente considerato come un sistema centralizzato, e come tale un'imitazione del sistema francese. Ma la discussione pubblica sull'istruzione in Italia abbonda di riferimenti alla Germania, all'Inghilterra e agli Stati Uniti. L'articolo esamina alcuni aspetti di tali riferimenti.*

## Parole chiave | *Key words*

Comparative education, educational transfers, Italy, Germany, England, 19th century.

*Educazione comparata, transfers educativi, Italia, Germania, Inghilterra, XIX secolo.*



# Reimagining Italian education. The building of the Italian school system as a entanglement of models (1859-1879)

Angelo Gaudio\*

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI UDINE

The topic of this essay has so far been treated only implicitly and occasionally in the history of education literature<sup>1</sup>. The Italian educational system is generally considered to be a centralized system and, as such, an imitation of the French system. However, some recent studies have shown that the so-called French model is at least partly based on the experience of Savoy, formerly the Kingdom of Sardinia<sup>2</sup>. Similarly, in Italian political culture as a whole, this closeness to the French model is tempered by an ideological fascination with English liberalism, relevant German influences, especially in the field of antiquity<sup>3</sup> and, above all, the recognition of the «impossibility of command» as defined by the Italian historian Raffaele Romanelli<sup>4</sup>. The significance of transfer in the history of education is an important tradition of comparative studies<sup>5</sup>.

The aim of article is to complement the descriptions of the English and American educational systems, often written in the form of travelogues, by Italian authors such as

---

\* Full Professor of History of Education. Mail: [angelo.gaudio@uniud.it](mailto:angelo.gaudio@uniud.it)

A previous version of this essay was presented at the ISCHE conference Geneva 27-30 June 2012.

<sup>1</sup> D. Palomba, *Education and State Formation in Italy*, in Robert Cowen, Andreas Kazamias (eds). *International Handbook of Comparative Education*, London, Dordrecht, Springer, 2008, pp. 195-216.

<sup>2</sup> P. Bianchini, *Educare all'obbedienza. Pedagogia e politica in Piemonte tra Antico Regime e Restaurazione*, Turin, SEI, 2008.

<sup>3</sup> A. La Penna, *Modello tedesco e modello francese nel dibattito sull'università italiana*, in S. Soldani, G. Turi (eds.), *Fare gli italiani. Scuola e cultura nell'Italia contemporanea*, Vol. I. *La nascita dello stato nazionale*, Bologna, Il Mulino, 1993, pp. 171- 212; F. Marin, *Die "Deutsche Minerva" in Italien. Die Rezeption eines Universitäts- und Wissenschaftsmodells 1861-1923*, Köln, Verlag, 2010; M. Moretti, *Toscana, Italia, Europa: la Normale di Pisa e i modelli universitari fra Otto e Novecento*, in «Annali Scuola Normale Superiore», 2011, pp. 11-33.

<sup>4</sup> R. Romanelli, *Il comando impossibile. Stato e società nell'Italia liberale*, Bologna, Il Mulino, 1988; Id., *Prefazione*, in T. Bertilotti, *Maestre a Lucca*, Brescia, La Scuola, 2006, pp. 5-13 see also G. Chiosso, *Alfabeti d'Italia. La lotta contro l'ignoranza nell'Italia unita*, Turin, SEI, 2011.

<sup>5</sup> D. Phillipps, *Aspects of educational transfer*, in Robert Cowen, Andreas Kazamias (eds), *International Handbook of comparative education*, London, Dordrecht: Springer 2009, pp. 1061-1077; M. Espagne, *La notion de transfert culturel*, in «Revue Sciences/Lettres», 1, 2013 <http://rsl.revues.org/219>. doi: 10.4000/rsl.219; C. A. Lemke Duque, *Transfer & Translation: Outlines of a Logical Constitutive Model of Cultural Transfer*, in «Comparativ. Zeitschrift für Globalgeschichte und vergleichende Gesellschaftsforschung», 25, 2, 2015, pp. 7-16; L. Manuel Ferraz C. Machado-Trujillo, *Educational Transfer, Modernization and Development: The Transnational Approach in History of Education Studies*, in «Foro de educación», 18, no. 2, 2020, doi: <https://doi.org/10.14516/fde.852>. About transfers in Italian political discourse see now P. Bernasconi, M. Finelli (eds.) *Il mito straniero. I modelli legislativi esteri nei dibattiti e nei documenti della Camera dei deputati dell'Italia liberale (1861-1922)*, Roma, Camera dei Deputati, 2021.



Pasquale Villari, Dino Carina, Carlo Morelli<sup>6</sup>, Ferdinando Petrucelli della Gattina, who call for greater attention to technical education and a larger role for local self-governing bodies.

## 1. The Legacy of the Franco-Savoyard Tradition

The birth of the Italian school system was generally first established in the Casati Law of 1859, whose origins go back to debates in the Kingdom of Sardinia in the mid-nineteenth century. In particular, the Cibrario project of 1854 is considered a direct source<sup>7</sup>. In the discussion that led to this project, not only in parliament but also in the newspapers and in the press, the essay written by Botta and Parola<sup>8</sup>, which gave a flattering opinion of public schools for training teachers and compulsory elementary instruction, played a significant part.

The report submitted to the king Vittorio Emanuele II before the Casati Law spoke of a «middle system of liberty, supported by prudence kept within due bounds, and by those safeguards which secure and defend it against the open and covert enemies who lead it astray and spoil the fruits».

The goal was to present a kind of happy medium of liberalism, as had happened in France a few years earlier, when Thiers declared that he wanted «la liberté avec le gouvernement de la liberté» during the parliamentary debate leading to the Falloux Law (13 February 1850)<sup>9</sup>.

Casati explained that three possible systems had been considered: the English system «That of a full and absolute liberty, in which, as in England, all government interference is excluded»<sup>10</sup>; the Belgian system, «The one in which, as in Belgium, private institutions are allowed to compete with the state»<sup>11</sup>; and the German system, «Where the State not only secures instruction with its own institutions, but allows private instruction to compete with the State»<sup>12</sup>. That was what was adopted as a minor yet temporary evil.

These statements were quite similar to those Cavour made in a speech to parliament on 21 November 1851:

Before we sat on these benches, we supported the cause of free education with our own pens. [...] We wish, however, to declare hastily that we must apply this theory very carefully and sparingly and that it is necessary to proceed gradually in order to

<sup>6</sup> A. Gaudio, *Carlo Morelli: un esempio di discorso comparativo sulla scuola nell'Italia del XIX secolo*, in H. A. Cavallera (ed.), *Eventi e studi. Scritti in onore di H.A. Cavallera*, Lecce, Pensa multimedia, 2017, pp. 169-175; P. Causarano, S. Oliviero, *L'educazione in Carlo Morelli fra dimensione istituzionale e riformismo scolastico*, in F. Carnevale, E. Diana (eds.), *Carlo Morelli: un riformatore nell'Italia dell'Ottocento*, Florence, Polistampa, 2017, pp. 113-134.

<sup>7</sup> L. Franchi, *Le fonti della legge Casati*, Modena, Università degli Studi, 1928; M. C. Morandini, *Da Boncompagni a Casati: la costruzione del sistema scolastico nazionale*, in L. Pazzaglia, R. Sani (eds.), *Scuola e società nell'Italia unita*, Brescia, La Scuola, 2001, pp. 9-46; furthermore, see A. Gaudio (ed.), *La difficile attuazione della legge Casati*, in «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», 26, 2019, pp. 61-178 and also F. Pruneri, *History of school reforms in Italy: from widespread illiteracy to national education (1861-1918)*, in S.V. Ivanova, D. Caroli (eds.), *Russia-Italia: Collaborazione Nella Sfera Delle Scienze Umane E Della Formazione Nel XXXI secolo*, Moskva, Fgbnu "Istituto Della Strategia Dello Sviluppo Della Formazione Rao", 2021, pp. 285-289.

<sup>8</sup> V. Botta, L. Parola, *Del pubblico insegnamento in Germania: studi*, Turin, Favale, 1851.

<sup>9</sup> J. F. Chanut, *Du comte Falloux aux mécomptes de Bayrou*, in «Vingtième Siècle», 87, 2005, pp. 21-39.

<sup>10</sup> G. Casati, *Relazione a Sua Maestà intorno al riordinamento della istruzione pubblica recato colla Legge 13 novembre 1859*, in *Codice della Istruzione Secondaria classica e tecnica e della istruzione primaria e normale*, Turin, Tipografia scolastica di Sebastiano Franco, 1861, pp. 13-23.

<sup>11</sup> *Ibidem*

<sup>12</sup> *Ibidem*



accustom the country to this new system. We know very well that a country which has been for centuries under the regime of monopoly cannot suddenly change to the regime of absolute liberty without serious problems<sup>13</sup>.

We must not forget how Bertrando Spaventa, Neapolitan philosopher and politician, at the time living in Piedmont, remarked in the pages of *Il progresso* on 3 November 1851 how the freedom of doctrine had been the instrument of Catholic rule in Belgium<sup>14</sup>. The role of church-run schools varied greatly in the different regions that were incorporated into the new government between 1859 and 1861, and this diversity was further structured by the various events of the transition period<sup>15</sup>.

## 2. The prestige of German education

In 1867 the first Italian edition of the famous *Grammatica della lingua greca per la scuola* (*A Grammar of the Greek Language*, orig. title *Griechische Schulgrammatik*) by Georg Curtius, one of the chief channels of influence of German culture in the Italy of the time, was published<sup>16</sup>. Hermann Loescher, great-grandson of the great German publisher Benedictus Gotthelf Teubner, founded in Turin in 1861 a school book publisher still active today.

A classic example of the reference to Germany as a model to measure Italy's inadequacy can be found in a parliamentary speech by Francesco De Sanctis on 30 May 1878, "Basic Questions from Public Education (Questioni fondamentali della Pubblica Istruzione)", in which he cites as models of German success the development of physical education in elementary schools<sup>17</sup>.

Francesco De Sanctis (1817-1883), an outstanding literary scholar, was then Minister of Public Education and is still remembered for his *Storia della letteratura italiana* (1870-71), the prototype for the presentation of a Italian literature to high school students, one of the most memorable works in contemporary Italian historiography. Furthermore, he reduced the question of physical education to military training and held that Germany's victory over France in 1870 was due chiefly to the good training of her soldiers and chiefly to small-scale (rather than to larger industrial development, as it really was).

In support of this thesis, he referred to a speech by Helmuth Karl Bernhard Graf von Moltke, thus giving credence to one of the chief architects of Prussian militarism. With regard to universities, he noted that Italian universities had been reduced to mere teaching institutions for disciplines such as archaeology, linguistics and philology, while only the creation of German-style centres of excellence would give rise to the necessary conditions for the creation of a "national science" worthy of a modern nation.

---

<sup>13</sup> C. Cavour, *Discorsi Parlamentari*, Turin, Botta 1865, p. 18.

<sup>14</sup> S. Spaventa, *La libertà di insegnamento*, Florence, Vallecchi, 1920, p. 91; see A. Erba, *L'esprit laïque en Belgique sous le gouvernement libéral doctrinaire (1857-1870) d'après les brochures politiques*, Louvain, Publications universitaires de Louvain, 1967.

<sup>15</sup> A. Gaudio, *Educazione e scuola nella Toscana dell'Ottocento. Dalla Restaurazione alla caduta della Destra*, Brescia, La Scuola 2001, pp. 250-280; Id., *Scuole cattoliche e formazione di base. Cristiani d'Italia* A. Melloni (Ed.), *Chiese, Stato e società 1861-2011*, Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana, 2011, pp. 755-766.

<sup>16</sup> G. Curtius, *Grammatica della lingua greca*, Torino, Paravia, 1867.

<sup>17</sup> F. De Sanctis, *Scritti e discorsi sull'educazione*, Florence, La Nuova Italia, 1967, pp. 164-177.



### 3. Pasquale Villari

Pasquale Villari (1827-1917) was a well-known history professor, essayist, and politician who was Minister of Education from 1891 to 1892<sup>18</sup>. He was in correspondence with Stuart Mill from 1854<sup>19</sup>. This relationship is a significant aspect of the peculiarities of his liberalism, which was linked to the culture of positivism, while in the environment where he was born, German philosophy, especially Hegel, was predominant<sup>20</sup>.

Villari went to England in 1862 for the Great London Exhibition<sup>21</sup>, where he took on the additional role of adjudicator in matters of public education. At this time, his British contacts were the authoritative MP Ralph Robert Wheele Lingen, Richard Cobden, John Pakington and Arthur Kinnaird. In his report "Primary education in England and Scotland" (1864)<sup>22</sup>, he described the English school system as «a luxuriant forest»<sup>23</sup> characterised by a much greater role for the private sector, particularly the clergy, compared to a much lesser role for the government, which did not run schools but contributed to their funding. On the 1862 debate about the Revised Code, he wrote, «Today, there is a great agitation and almost a Peaceful Revolution whose aim is to make elementary education secular, to organise it with a few general rules, but not to destroy private initiative»<sup>24</sup>.

He showed astonishment and admiration not only for the fullness of the English debate on education, but also for the extensive documentation which was so much the initiative of the government or parliament on which it was based. In this kind of debate on public education, he rediscovered the very essence of British constitutional affairs is a constant compromise between the different parties, day to day experience, temporarily counteracting the more obvious evils and always creating new experiments. There is never a discussion of general principles to be enforced, but there are certain general maxims inherent to all Englishmen which no one debates but which must be accepted by all<sup>25</sup>.

His interpretation of the contemporary British debates that led to the Education Act of 1870 seems flawed from a continental perspective. Indeed, he stated:

The British were finally convinced that much could be learned from the institutions of the continent, which they actually sat down to study in earnest. A system of public education has become a great desire for many of them, and it is remarkable to see how, when we say we must imitate England, we exclude inspectors, the Secretary General and ministers, leave everybody at liberty to teach as he likes, what he likes, without diplomas, without examinations. England, on the contrary, creates

---

<sup>18</sup> M. Moretti, *Pasquale Villari Ministro della pubblica istruzione*, in «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», VI, 1999, pp. 219-246; Id., *Villari Pasquale*, in *Dizionario Biografico degli italiani*, Rome, Istituto della Enciclopedia Italiana, 2020, XCIX, pp. 356-360.

<sup>19</sup> M.L. Cicalese, *Dai carteggi di Pasquale Villari. Corrispondenze con Capponi, Mill, Fiorentino, Chamberlain*, Roma, Istituto storico italiano per l'età moderna e contemporanea, 1984.

<sup>20</sup> A. M. Voci (Ed.), *Un anello ideale tra Italia e Germania Corrispondenze di Pasquale Villari con storici tedeschi*, Roma, Archivio Guido Izzi, 2006.

<sup>21</sup> V. Barth (Ed.), *Innovation and education at International Expositions*, Paris, Intl. Bureau of Expositions/BIE, 2007; M. Lawn (Ed.), *Modelling the Future exhibitions and the materiality of education*, Oxford, Symposium Books, 2009.

<sup>22</sup> P. Villari, *L'istruzione elementare nell'Inghilterra e nella Scozia*, Turin, Dalmazzo, 1864.

<sup>23</sup> Ivi, p. 54.

<sup>24</sup> Ivi, p. 57.

<sup>25</sup> Ivi, p. 80.



inspectors and ministers, introduces examinations and diplomas for all, tries to imitate many things on the continent<sup>26</sup>.

Such statements remind today's readers of the theories of converging educational systems.

Villari made a prediction:

If the central government is going to take the whole of elementary education on its shoulders, the burden will be too heavy and it will have to resort to a national school system maintained by local taxes and fees. However, the time when this reform can be accomplished is very far off<sup>27</sup>.

The Neapolitan historian's text also included two short second-hand treatises on France and Prussia and Austria. On France, the only source cited was Matthew Arnold's 1861 report. The section on France showed the errors in which he had implicated Cousin in his well-known report on Prussian public education. Villari recalled instead the Pattison Report of 1861, which appreciated the effectiveness of compulsory elementary education as it existed in Prussia.

#### 4. Dino Carina

Dino Carina (1836-1872)<sup>28</sup> had significant experience as a school principal (Istituto Tecnico Toscano and Scuola Nautica di Livorno, that is Tuscany Technical High School in Florence and then Royal Institute of Merchant Navy in Livorno) and as a teacher of economics at the Technical High School in Florence. His approach to the education debate emerged from the perspective of what one defines now as the economics of education. His source was explicitly Charles Dunoyer, a French liberal economist<sup>29</sup>.

Carina's essay *Della istruzione primaria e industriale considerata nelle sue relazioni con la Pubblica Economia* (1868) is known only, until recent studies, to a few specialists<sup>30</sup>, but it seems worthy of the highest attention. His conception of the economics of education was clearly stated:

With this treatise I have proposed to show the effects that education has on the economic and moral condition of the people, and especially of the labouring classes, and so I have narrowed down the subject of discussion to elementary education and industrialisation as the most effectual by two means conducive to the public

---

<sup>26</sup> Ivi, p. 157.

<sup>27</sup> Ivi, p. 158.

<sup>28</sup> A. Sanzo, *Dino Carina. Istruzione, lavoro, studi comparativi*, in «I Problemi della pedagogia», 2019, pp. 173-200, pp. 431-458.

A. Sanzo, *Il contributo "comparativo" di Dino Carina alla diffusione dei musei pedagogici e artistico-industriali nell'Italia del secondo Ottocento*, in «Quaderni Di Intercultura», a. XI, 2019, pp. 223-266. doi: 10.3271/M80.

<sup>29</sup> C. Dunoyer, *De la liberté du travail*, Paris, Guillaumin, 1845 (it. translation C. Dunoyer, *La libertà del lavoro*, Biblioteca dell'economista, seconda serie, trattati speciali, 1859, vol. VII, Turin, pp. 625-653); M. M. Augello, M. E. L. Guidi, *The Spread of Political Economy and the Professionalisation of Economists*, in *Nineteenth-century economic societies in a comparative approach*, London and New York, Routledge, 2001, pp. 1-31.

<sup>30</sup> G. Are, *Il problema dello sviluppo industriale nell'età della Destra*, Pisa, Nistri-Lischi, 1965.



economy, i.e., kindling the sources of wealth and improving the status of that class which is among the greatest producers<sup>31</sup>.

He repeated a common theme of the democratic tradition: a people cannot be truly free unless they are fully educated. The ignorance of the people is a contagion which spreads to still higher classes, to whom little learning suffices to expose the common people, who have no account of their affairs<sup>32</sup>. He proposes a genuine political economy of education:

We want to include public education in its noblest and broadest respect. For us, it is not some genius, the promotion of some branch of study, but this is the consideration of the school as a true economic and civic office, as a means of education and wealth, that education which is so widespread, that wealth which is so unequally distributed, which forms the basis of bourgeois society<sup>33</sup>.

He quotes as the best work on the economics of education by Charles Dunoyer, and in particular the fifth chapter, *Liberty of the Arts*, which works on the formation of moral habits, and especially that part of domestic education and educational institutions which has as its object the formation of habits. Referring to the works of Villari, Carina said that he should consider the people as his audience, while the Neapolitan historian appealed to the legislature, which was his client, and declared that without freedom from ignorance there could be no real equality:

How could one hope for perfect equality in the civil state of all citizens if equal freedom of all minds had not been provided for by loosening the fetters which ignorance, error, and deadly passions, which are their companions, keep entwined about them?<sup>34</sup>.

In Carina's assessment, general education and industry became central to the macroeconomic analysis. The favourable situation in France was attributed to the wisdom of French economists:

A second reason why the people have been able to benefit from education in France is due to the fact that general and industrial [education] has not been considered from a purely pedagogical point of view but as one of the most important economic subjects, as long as it is applied to serious and prolonged study, that most people honour this branch of knowledge<sup>35</sup>.

In the fourth chapter, he talked about the freedom and responsibility of the English people regarding education. The main differences between the English and the Italian situation were described thusly:

The certificates of the English schools certify that the candidate has acquired certain knowledge. With us, one goes further and assures that he acquires some special

---

<sup>31</sup> D. Carina, *Della istruzione primaria e industriale considerata nelle sue relazioni con la Pubblica Economia*, Florence, Paggi, 1868, pp. IV-V.

<sup>32</sup> *Ivi*, p. IX.

<sup>33</sup> *Ivi*, p. 4.

<sup>34</sup> *Ivi*, p. 5.

<sup>35</sup> *Ivi*, p. 187; E. De Laveleye, *L'instruction des peuples au 19ème siècle*, in «Revue de deux mondes», vol. VI, 1865, pp. 273-300.

ability. And so in England, it is almost never an institution that qualifies for industry. There have been countless schools in which many doctrines for industry have been taught<sup>36</sup>.

His deep knowledge of the interactions between institutions, businesses and schools also flowed into an awareness of the usefulness of comparisons as well as the limitations of possible transfers.

With all this, I do not pretend to assert that the method employed in the English schools could be usefully applied to all. For if a people are to be so freely led that they should already have learned to make use of liberty and gradually that the intervention of 'vanishing authorities should concur that men should have learned to do without them, finding in their judgement the light, and that light which was first obtained by institutions and rules'. Now ours and many other peoples have not yet been able to acquire such provisions, and if all school subjects were relegated to one tract, a serious disruption of public education would probably follow. Indeed, as we see, among ourselves for some years past, while everyone laments the failure of the public schools, private education has hitherto been preserved to acquire a good reputation. And, moreover, while recognising that the British make the very first use of liberty, I must also agree that the custom described is not without its disadvantages and that even there the public culture is much lower than many current schools would expect. But it takes serious study and long experience to find schools that have the best system to make teaching effective in different classes and different needs, and this effect depends chiefly on the methods by which the school is organised and the teaching, research, and how the mechanics make new discoveries every day to reduce the space consumption of all forces and convert them into work, office of the studies you do within the school system, and procuring that all the teaching will gradually convert into knowledge<sup>37</sup>.

It was pointed out that English primary education was not limited to literacy alone. When one speaks of primary education in England, it means something more than learning your ABCs and 123s, and that the real job of primary school among the British is to impart civic education and the citizenry. And this tendency to raise the standard of elementary education, this desire to engage the mind in the work of production between the human forces, which produces more and better, is the result of the sound interpretation economic teachings give them<sup>38</sup>.

He offers a non-free trade interpretation of English educational policy of the time when he says:

The English government has not negligently entrusted popular culture to the charity and goodwill of private individuals, but, without making excuses for the laziness of the citizens, labours to stimulate zeal and regulate their activity, and shows itself very attentive in every part of the educational legislation to that duty which is incumbent upon free states, shall we say, the duty of teaching and guiding the people through good examples<sup>39</sup>.

Carina argues the case for government intervention in education:

---

<sup>36</sup> D. Carina, *Della istruzione primaria e industriale considerata nelle sue relazioni con la Pubblica Economia*. pp. 239-240.

<sup>37</sup> Ivi, pp. 241-242.

<sup>38</sup> Ivi, pp. 276-277.

<sup>39</sup> Ivi, p. 280.



It is therefore the advice of economists as to the proper extension of governmental power that is not settled. However, it is quite reasonable to believe that it would provide for all those needs which show public importance and are not satisfied or are too imperfectly provided by private activity<sup>40</sup>.

Since freedom to educate was necessary for industry, some rules were required:

It would therefore be an open contradiction to allow the industry of private persons into public education, inasmuch as industry is not fruitful, that within freedom, education cannot, in our opinion, return effectually without some compulsion and without some rules<sup>41</sup>.

His stated source was Courcelle de Seneuil<sup>42</sup>. Carina concluded his arguments in the following way:

We do not want to populate the world with economists, but with good men who have a perfect knowledge of their offices and of their own interests, who can hold their place in society to become useful to themselves and to others. Morality is the first of the sciences, political economy is the second, and we want them to be carried out and also to expose the moral concept and the economic concept. For only when the mind and soul of every citizen are willingly and resolutely led will the search for what is truly good and truly useful to the conditions and needs of man, only joint efforts of the whole people will come to achieve what is truly a great and honourable society<sup>43</sup>.

He cited Droz as a reference<sup>44</sup>.

## 5. Ferdinando Petruccelli della Gattina

Ferdinando Petruccelli della Gattina (1815 -1890)<sup>45</sup>, journalist and politician, is best known as the author of the anti-monarchical pamphlet *I moribondi di palazzo Carignano* (1862), in which he mocked the politicians of his day. His essay on technical education in England, published in 1879 in the *Official Bulletin of the Italian Ministry of Education* states:

On the continent, everyone responsible for public education imitates the beautiful and better Germany. No one studies the organisation of the same and the system in England. The reason is the highest. On the continent, one is educated, while in

---

<sup>40</sup> Ivi, p. 334.

<sup>41</sup> Ivi, p. 335.

<sup>42</sup> J. G. Courcelle de Seneuil, *D'une organisation rationnelle de l'instruction publique*, in «Journal des économistes», Novembre 1864, <https://www.institutcoppet.org/bibliographie-jean-gustave-courcelle-seneuil/>

<sup>43</sup> D. Carina, *Della istruzione primaria e industriale considerata nelle sue relazioni con la Pubblica Economia*, cit., pp. 421-2.

<sup>44</sup> J. Droz, *Économie politique*, Paris, Renouard, 1829.

<sup>45</sup> C. D'Elia, *Petruccelli della Gattina Ferdinando*, in *Dizionario Biografico degli Italiani* [https://www.treccani.it/enciclopedia/petruccelli-della-gattina-ferdinando\\_%28Dizionario-Biografico%29/](https://www.treccani.it/enciclopedia/petruccelli-della-gattina-ferdinando_%28Dizionario-Biografico%29/).

England one is educated. On the continent, attention is paid to the mind, in England to the character of the pupil<sup>46</sup>.

Official sources such as the Parliamentary Inquiry of 1864 and literary sources such as *Nicholas Nickleby* by Charles Dickens, as well as texts by James Kay-Shuttleworth, James Donaldson, John Scott Russel, Ludwig Adolf Wiese and the *Encyclopaedia of Education* edited by Lidle and Schem were used to describe the situation in England. The series of mechanisms for inspecting and funding schools, although not administered by the government, were presented as a form of freedom associated with the most comprehensive English freedoms, in contrast to German nationalism, at the base of which was compulsory military service, which created a true culture of obedience.

## Sources

- Botta V., Parola L., *Del pubblico insegnamento in Germania: studi*, Turin, Favale, 1851.
- Carina D., *Della istruzione primaria e industriale considerata nelle sue relazioni con la Pubblica Economia*, Florence, Paggi, 1868.
- Casati G., *Relazione a a Sua Maestà intorno al riordinamento della istruzione pubblica recato colla Legge 13 novembre 1859*, in *Codice della Istruzione Secondaria classica e tecnica e della istruzione primaria e normale*, Turin, Tipografia scolastica di Sebastiano Franco, 1861, pp. 13-23.
- Cavour C., *Discorsi Parlamentari*, Turin, Botta, 1865.
- Courcelle de Seneuil J. G., *D'une organisation rationnelle de l'instruction publique*, in «Journal des économistes», Novembre 1864, <https://www.institutcoppet.org/bibliographie-jean-gustave-courcelle-seneuil>
- Curtius G., *Grammatica della lingua greca*, Torino, Paravia, 1867.
- De Sanctis F., *Scritti e discorsi sull'educazione*, Florence, La Nuova Italia, 1967.
- Droz J., *Économie politique*, Paris, Renouard, 1829.
- Dunoyer C., *De la liberté du travail*, Paris, Guillaumin, 1845 (it. translation C. Dunoyer, *La libertà del lavoro*, Biblioteca dell'economista, seconda serie, trattati speciali, 1859, vol. VII, Turin, pp. 625-653).
- Petrucelli della Gattina F., *L'istruzione tecnica in Inghilterra*, in «Bollettino Ufficiale Ministero della Pubblica Istruzione», June (appendix), 1879, p. 10.
- Spaventa S., *La libertà di insegnamento*, Florence, Vallecchi, 1920.
- Villari P., *L'istruzione elementare nell'Inghilterra e nella Scozia*, Turin, Dalmazzo, 1864.

## Literature

- Augello M. M., Guidi M. E. L., *The Spread of Political Economy and the Professionalisation of Economists*, in *Nineteenth-century economic societies in a comparative approach*, London and New York, Routledge, 2001, pp. 1-31.
- Bernasconi P., Finelli M. (eds.) *Il mito straniero. I modelli legislativi esteri nei dibattiti e nei documenti della Camera dei deputati dell'Italia liberale (1861-1922)*, Roma, Camera dei Deputati, 2021.

---

<sup>46</sup> F. Petrucelli della Gattina, *L'istruzione tecnica in Inghilterra*, in «Bollettino Ufficiale Ministero della Pubblica Istruzione», June (appendix), 1879, p. 10.



- Bianchini P., *Educare all'obbedienza. Pedagogia e politica in Piemonte tra Antico Regime e Restaurazione*, Turin, SEI, 2008.
- Causarano P., Oliviero S., *L'educazione in Carlo Morelli fra dimensione istituzionale e riformismo scolastico*, in Carnevale F., Diana E. (eds.), *Carlo Morelli: un riformatore nell'Italia dell'Ottocento*, Florence, Polistampa, 2017, pp. 113-134.
- Chanet J. F., *Du comte Falloux aux mécomptes de Bayrou*, in «Vingtième Siècle», 87, 2005, pp. 21-39.
- Cicalese M. L., *Dai carteggi di Pasquale Villari. Corrispondenze con Capponi, Mill, Fiorentino, Chamberlain*, Roma, Istituto storico italiano per l'età moderna e contemporanea, 1984.
- D'Elia C., Petruccelli della Gattina Ferdinando, in Dizionario Biografico degli Italiani, [https://www.treccani.it/enciclopedia/petruccelli-della-gattina-ferdinando\\_%28DizionarioBiografico%29/](https://www.treccani.it/enciclopedia/petruccelli-della-gattina-ferdinando_%28DizionarioBiografico%29/).
- Erba A., *L'esprit laïque en Belgique sous le gouvernement liberal doctrinaire (1857-1870) d'après les brochures politiques*, Louvain, Publications universitaires de Louvain, 1967.
- Espagne M., *La notion de transfert culturel*, in «Revue Sciences/Lettres», 1, 2013 <http://rsl.revues.org/219>. doi: 10.4000/ rsl.219.
- Franchi L., *Le fonti della legge Casati*, Modena, Università degli Studi, 1928.
- Manuel Ferraz L., Machado-Trujillo C., *Educational Transfer, Modernization and Development: The Transnational Approach in History of Education Studies*, in «Foro de educación», 18, no. 2, 2020, DOI: <https://doi.org/10.14516/fde.852>.
- Gaudio A., *Educazione e scuola nella Toscana dell'Ottocento. Dalla Restaurazione alla caduta della Destra*, Brescia, La Scuola, 2001, pp. 250-280.
- Gaudio A., *Scuole cattoliche e formazione di base. Cristiani d'Italia* A. Melloni (Ed.), *Chiese, Stato e società 1861-2011*, Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana, 2011, pp. 755-766.
- Gaudio A., *Carlo Morelli: un esempio di discorso comparativo sulla scuola nell'Italia del XIX secolo*, in H. A. Cavallera (ed.), *Eventi e studi. Scritti in onore di H.A. Cavallera*, Lecce, Pensa multimedia, 2017, pp. 169-175.
- Gaudio A. (ed.), *La difficile attuazione della legge Casati*, in «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», 26, 2019, pp. 61-178.
- La Penna A., *Modello tedesco e modello francese nel dibattito sull'università italiana*. S, Soldani G. Turi (eds.), *Fare gli italiani. Scuola e cultura nell'Italia contemporanea*, Vol. I. *La nascita dello stato nazionale*, Bologna, Il Mulino, 1993, pp. 171- 212.
- Lemke Duque C. A., *Transfer & Translation: Outlines of a Logical Constitutive Model of Cultural Transfer*, in «Comparativ. Zeitschrift für Globalgeschichte und vergleichende Gesellschaftsforschung», 25, 2, 2015, pp. 7-16.
- Marin F., *Die "Deutsche Minerva" in Italien. Die Rezeption eines Universitäts- und Wissenschaftsmodells 1861-1923*, Köln, Verlag, 2010.
- Morandini M. C., *Da Boncompagni a Casati: la costruzione del sistema scolastico nazionale*, L. Pazzaglia R. Sani (eds.), *Scuola e società nell'Italia unita*, Brescia, La Scuola, 2001, pp. 9-46.
- Moretti M., *Pasquale Villari Ministro della pubblica istruzione*, in «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», VI, 1999, pp. 219-246.
- Moretti M., *Toscana, Italia, Europa: la Normale di Pisa e i modelli universitari fra Otto e Novecento*, in «Annali Scuola Normale Superiore», 2011, pp. 11-33.
- Moretti M., *Villari Pasquale*, in *Dizionario Biografico degli italiani*, Rome, Istituto della Enciclopedia Italiana, 2020, XCIX, pp. 356-360.

- Palomba D., *Education and State Formation in Italy*, in Robert Cowen, Andreas Kazamias (eds). *International Handbook of Comparative Education*, London, Dordrecht, Springer, 2008, pp. 195-216.
- Phillips D., *Aspects of educational transfer*, Robert Cowen, Andreas Kazamias (eds), *International Handbook of comparative education*, London, Dordrecht: Springer 2009, pp. 1061-1077.
- Pruneri F., *History of school reforms in Italy: from widespread illiteracy to national education (1861-1918)*, in S.V. Ivanova, D. Caroli (eds.), *Russia-Italia: Collaborazione Nella Sfera Delle Scienze Umane E Della Formazione Nel XXXI secolo*, Moskva, Fgbnu “Istituto Della Strategia Dello Sviluppo Della Formazione Rao”, 2021, pp. 285-289.
- Romanelli R., *Il comando impossibile. Stato e società nell'Italia liberale*, Bologna, Il Mulino, 1988.
- Romanelli R., *Prefazione*, in T. Bertilotti, *Maestre a Lucca*, Brescia, La Scuola, 2006, pp. 5-13. See also G. Chiosso, *Alfabeti d'Italia. La lotta contro l'ignoranza nell'Italia unita*, Turin, SEI, 2011.
- Sanzo A., *Dino Carina. Istruzione, lavoro, studi comparativi*, in «I Problemi della pedagogia», 2019, pp. 173200, pp. 431-458.
- Sanzo A., *Il contributo “comparativo” di Dino Carina alla diffusione dei musei pedagogici e artistico-industriali nell'Italia del secondo Ottocento*, in «Quaderni di Intercultura», a. XI, 2019, pp. 223-266. DOI: 10.3271/M80.
- Voci A. M. (Ed.), *Un anello ideale tra Italia e Germania Corrispondenze di Pasquale Villari con storici tedeschi*, Roma, Archivio Guido Izzi, 2006.



# Morte di una maestra. La vicenda di Italia Donati nelle pagine di Guido Antonio Marcati

Furio Pesci

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI ROMA, "LA SAPIENZA"



## Double blind peer review

**Copyright:** © 2022 Furio Pesci.

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: 10.13129/2785-0919/2022.1.49-56

Received: November 10, 2021

Accepted: January 30, 2022

Published: January 31, 2022

**Corresponding Author:** Furio Pesci,  
mail: [furio.pesci@uniroma1.it](mailto:furio.pesci@uniroma1.it)

**Citation:** Furio Pesci (2022), Morte di una maestra. La vicenda di Italia Donati nelle pagine di Guido Antonio Marcati. *Gli Argonauti. Rivista di Studi storico-educativi e Pedagogici* 2 (2): 49-56.



DEATH OF A TEACHER. THE STORY OF ITALIA DONATI IN THE WRITINGS OF GUIDO ANTONIO MARCATI

## Riassunto | Abstract

La tragica fine di Italia Donati, la giovanissima maestra toscana morta suicida nel 1886, dopo aver subito le vessazioni del sindaco del borgo in cui insegnava e l'astio della popolazione locale che la credeva ingiustamente una "poco di buono", è stata al centro di numerose analisi giornalistiche e storiografiche. Guido Antonio Marcati, fondatore e direttore di due riviste per i maestri elementari che ebbero molta importanza tra la fine dell'Ottocento e l'inizio del Novecento, sostenne a lungo che la tragedia della giovane maestra di Porciano fosse emblematica della condizione delle maestre italiane e che dalla sua disgrazia dovesse partire un impegno forte per la statalizzazione delle scuole elementari, che avrebbe aperto anche la strada per l'equiparazione dello stato giuridico ed economico di maestri e maestre in Italia.

*The tragic death of Italia Donati, the very young Tuscan teacher who committed suicide in 1886 after being harassed by the mayor of the town where she taught and the hatred of the local people who unjustly believed her to be a woman of easy virtue, was the subject of numerous journalistic and historiographical analyzes. Guido Antonio Marcati, founder and editor of two magazines for elementary teachers that had great importance between the end of the nineteenth and the beginning of the twentieth century, argued for a long time that the tragedy of that young woman was emblematic of the condition of Italian women and that from her misfortune a strong commitment to the nationalization of elementary schools should start which would also open the way for the equalization of the juridical and economic status of male and female teachers in Italy.*

## Parole chiave | Key words

Donati Italia, Marcati Guido Antonio, Avvocazione delle scuole, Scuole comunali.

*Italia Donati, Guido Antonio Marcati, Nationalization of elementary schools, Municipal schools.*

Anno II, numero 1, gennaio 2022

# Morte di una maestra. La vicenda di Italia Donati nelle pagine di Guido Antonio Marcati

Furio Pesci\*

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI ROMA, "LA SAPIENZA"

## 1. La vicenda

Poco prima di suicidarsi, la maestra Italia Donati scrisse queste parole al fratello:

Mio caro fratello,  
perdonami anche tu del dolore che vi reco facendo questo passo; ma la vita è troppo triste per me e nella morte solo trova la pace, l'onore. Tranquillizzati: io sono innocentissima di tutte le accuse fattemi e la prova l'avrai, come l'avranno tutti, dopo la morte. A te, unico fratello, a te mi raccomando con tutto il cuore e a mani giunte di far quello che occorrerà per far risorgere l'onore mio, Non ti spaventi la mia morte, ma ti tranquillizzi pensando che con quella ritorna l'onore nella nostra famiglia Sono una vittima dell'infame pubblico e non cesserò di essere perseguitata che con la morte. Prendi il mio corpo cadavere, e dietro sezione e visita medico-sanitaria fai luce a questo mistero. Sia la mia innocenza giustificata e fai che nessun dubbio resti nel pensiero d'alcuno. Guardati bene dal non fare che ho detto e pensa, che muoio per questo motivo. Sia la mia fine un esempio alle mie nipoti e ricordala loro quando conosceranno il mondo l'infelicissima Italia che muore per l'onore. Aiuta babbo e mamma e consolali insieme alle due sorelle che rimangono e fate entrambi in modo d'alleggerire le loro pene; sono cattiva figlia è vero, ma io non posso più reggere e non posso vivere. Dunque addio tutti, perdonatemi e compiangetemi. Se vi fosse modo di far portare il mio corpo, dopo giustificato, nel Campo Santo del Cintoiese senza sacrifici, portacelo, e se no, lascialo qua in questo infame luogo e poni una pietra per segnale scrivendoci queste parole: Qui giace la vittima infelice Italia Donati, maestra di Porciano. Non voglio ragazze ad accompagnarmi, ma soli quattro incappati e bambini e bambine; compresi i miei scolari. Chiedo questo perché le ragazze che mi hanno odiata e biasimata in vita, non vengano a burlarsi di me per la via del sepolcro. I bambini e le bambine innocenti come sono io mi seguiranno assai meglio di loro. Tu hai capito. Ai quattro incappati darai 50 centesimi per ciascuno; e ai ragazzi e alle bambine due o tre soldi. Non voglio funerali soltanto due messe e basta. Addio, mio caro fratello, perdonami e non maledirmi e sii più contento così che vedermi disonorata Addio, unica cognata Ida, addio mio caro Donatino, addio nipotine, addio tutti: perdonate e compiangete  
l'infelice vostra

Italia Donati.

---

\* Professore ordinario di Storia della pedagogia. Mail: [furio.pesci@uniroma1.it](mailto:furio.pesci@uniroma1.it)



La lettera fu pubblicata da Guido Antonio Marcati, direttore della rivista “Il Risveglio Educativo”, che dedicò molta attenzione alla vicenda della povera maestra<sup>1</sup>. In effetti, la morte di Italia Donati provocò in Italia uno sdegno molto forte che indirizzò l’attenzione dell’opinione pubblica sui problemi della scuola italiana, un’attenzione che, in effetti, era stata fino a quel momento discontinua, se non addirittura saltuaria.

La vicenda di questa giovanissima maestra ancora oggi suscita partecipazione e simpatia; come si sa, appena ventiduenne e all’inizio della sua attività di insegnante, aveva preso servizio nella scuola comunale di Porciano, una frazione del comune di Lamporecchio, in Toscana, uno dei tanti piccoli centri rurali e isolati dell’Italia dell’epoca, e fu spinta al suicidio due anni dopo per sottrarsi alle maldicenze diffuse sul suo conto.

Italia Donati aveva subito (e respinto) le “attenzioni” del sindaco del comune di Lamporecchio, il quale, dopo averla convinta a stabilirsi in un’abitazione di sua proprietà (lo stipendio delle maestre era molto basso e le spese d’affitto potevano rappresentare un peso non sostenibile), aveva tentato, senza successo, di farla diventare, come all’epoca si disse, la sua “concubina”. Nella piccola comunità le voci malevole, tuttavia, si diffusero fino al punto di far circolare la notizia che la giovane maestra avesse abortito un figlio avuto dalla relazione con il sindaco, il quale fu costretto a dimettersi dall’incarico.

Pur non avendo le indagini giudiziarie sul caso (finito davanti a un magistrato su segnalazione di una lettera anonima) trovato alcun riscontro alle accuse nei confronti della maestra, la cattiva fama la accompagnò anche dopo il suo trasferimento (richiesto da lei stessa) in un’altra scuola del comune. Di fronte alla situazione e disperando che la verità potesse essere ristabilita insieme alla sua reputazione, la giovane decise di suicidarsi.

Poco prima di togliersi la vita, Italia scrisse la breve lettera al fratello sopra riportata, un documento che colpirà l’opinione pubblica interessata alla vicenda e che diventerà il più pesante capo d’accusa nei confronti sia di colui che aveva provocato la tragedia, il sindaco di Lamporecchio, sia di tutto un ambiente tipico della provincia italiana all’epoca, portando per breve tempo alla ribalta nella cronaca nazionale anche i molti altri casi di vessazione che subivano numerose maestre, costrette a vivere e a svolgere il loro lavoro destreggiandosi tra le insidie di funzionari senza scrupoli e le dicerie popolari.

Questa condizione costituiva una costante nella condizione esistenziale delle maestre italiane, che verrà giustamente denunciata da coloro, tra i sindacalisti e i giornalisti scolastici, che avrebbero seguito più attentamente la vicenda e le conseguenze che ne scaturirono. Su Italia Donati scrisse ampiamente e ripetutamente, per anni, Guido Antonio Marcati, fondatore e direttore di una delle testate scolastiche più importanti dell’Ottocento, che guidò per decenni, “I Diritti della Scuola”, organo di una delle più importanti associazioni magistrali italiane, l’Unione Magistrale Nazionale, che sarebbe stata determinante nei primi anni del Novecento per la realizzazione della cosiddetta “avocazione” delle scuole elementari allo Stato, la riforma che avrebbe migliorato, almeno parzialmente, anche lo stato giuridico, economico ed anche sociale di maestre e maestri nel nostro Paese.

## 2. La denuncia di Marcati

Marcati si interessa subito al suicidio di Italia e ne parla poco dopo l’avvenimento sulle colonne della rivista che dirige all’epoca, “Il Risveglio Educativo”, la prima rivista fondata da Marcati, un maestro dedicatosi al giornalismo scolastico fondamentalmente per due

---

<sup>1</sup> G. A. Marcati, *Italia Donati*, in «Il Risveglio Educativo», anno II, n. 38 del 20 giugno 1886, pp. 285-286.



motivi: la difesa degli interessi della categoria degli insegnanti, con rivendicazioni di carattere sindacale (aumento degli stipendi e statalizzazione dell'impiego), e il miglioramento della qualità del lavoro quotidiano degli insegnanti.

Le riviste di Marcati serviranno ai maestri e alle maestre nell'organizzazione delle attività in classe in un'epoca in cui, dopo gli studi della scuola normale, gli insegnanti trovavano ben poco a disposizione per supportare la loro attività quotidiana; nacquero, così, in questo periodo alcune riviste che fornivano ai maestri quantomeno idee, modelli di lezione riportabili in aula, incrementando notevolmente la cultura professionale degli insegnanti di scuola elementare, in un Paese che, seppure si avviava verso un miglioramento delle condizioni di vita generali della popolazione, e ancor più verso uno sviluppo economico in cui l'industria avrebbe assunto un ruolo significativo già sul finire del secolo, rimaneva uno Stato povero, in cui della scuola si interessavano in pochi, nella convinzione che l'istruzione non costituisse un'esigenza e una problematica di primaria importanza.

La vicenda di Italia Donati è, agli occhi di Marcati, il segno delle contraddizioni dell'Italia dell'epoca, ed emerge in tutto lo squallore delle sue circostanze proprio con la lettera della maestra prossima al suicidio. Inoltre, era emerso presto che il destino tragico di Italia Donati non era stato l'unico caso di suicidio tra giovani e giovanissime maestre vittime di soprusi analoghi, venuti alla luce in questa circostanza grazie anche all'intervento e all'interessamento di alcuni giornali nazionali, fra cui il "Corriere della Sera" che aveva inviato un giornalista sul posto. Sono gli articoli di questo giornalista a far conoscere in tutta Italia la vicenda della maestra di Lamporecchio e la condizione infelice di molte altre sue colleghe all'epoca<sup>2</sup>.

Marcati si occupa della vicenda ben conoscendo i suoi retroscena e sulla base di una documentazione che aveva già acquisito grazie alla corrispondenza intrattenuta con i molti abbonati alla sua rivista: scrive alcuni articoli che risultano addirittura più duri e incisivi dei reportage giornalistici apparsi sulle principali testate nazionali. Ciò che è interessante nella posizione di Marcati è la sua denuncia della condizione in cui versano le maestre italiane, uno degli elementi più vergognosi nella vita scolastica del nostro Paese, la causa del quale era, secondo lui, lo scarso impegno dello Stato nell'istruzione dei suoi cittadini. Ricorrendo all'abilità retorica che caratterizza in genere tutta la sua produzione giornalistica (e che a noi, oggi, risulta alquanto stucchevole, ma che era certamente negli usi dell'epoca e non priva di una certa efficacia – Marcati era anche uno scrittore di libri per la scuola e per i bambini di un certo successo) il direttore del "Risveglio" denuncia nello stesso tempo la tracotanza di sindaci e funzionari comunali che hanno letteralmente in mano il destino delle maestre, e il fatto che questa pratica di abuso del potere sottoponga tutta la classe magistrale italiana a condizioni di lavoro e di vita ingrate.

### 3. Una prospettiva più ampia

Italia Donati era una giovane ventenne, avvenente stando alle testimonianze, uscita pochi anni prima dalla scuola normale e, come non di rado avveniva all'epoca, quasi subito dopo il diploma entrata in servizio in un piccolo paese isolato della provincia di Pistoia, in un contesto socio-culturale e lavorativo difficile, caratterizzato anche in Toscana da tassi

---

<sup>2</sup> Cfr. C. Paladini, *Il trasporto della salma d'Italia Donati*, in «Corriere della Sera», 7 luglio 1886, p. 1. La collocazione delle notizie sul caso di Italia Donati e il rilievo dato dal giornale, mano a mano che la verità veniva a galla, suscitò molta emozione.



ancora elevati di analfabetismo, dispersione, locali poveri e malsani, scarsità di mezzi didattici e di risorse economiche per le scuole.

Questa situazione era aggravata dal fatto che all'epoca l'istruzione elementare era per legge una delle competenze delle autonomie locali, e quindi le condizioni effettive dell'attività scolastica dipendevano dalle dimensioni degli stanziamenti che i singoli comuni stabilivano per la gestione delle scuole. Anche la stabilità degli incarichi e gli stipendi degli insegnanti rientravano in questo ambito discrezionale delle amministrazioni locali con la stessa normativa nazionale che stabiliva forti disparità tra maestri e maestre, una costante in Italia fino alla statalizzazione delle scuole elementari, che avverrà solamente mezzo secolo circa dopo la costituzione dello Stato unitario.

La vicenda di Italia Donati si colloca quasi esattamente a metà di questo percorso, un cinquantennio in cui la vita delle scuole elementari nel nostro Paese procede stentatamente, costellata da una quantità di eventi e situazioni che, in buona parte, condizionano negativamente la stessa lotta contro l'analfabetismo, nella quale si ottengono certamente risultati importanti, ma che, agli occhi di Marcati, avrebbe potuto essere più efficace con la statalizzazione delle scuole elementari.

È molto interessante nella posizione di questo giornalista scolastico il fatto che, con costanza e nell'arco di oltre vent'anni, additerà sempre la vicenda di Italia Donati come l'emblema di una battaglia molto più vasta che avrebbe dovuto portare faticosamente alla tanto agognata e sofferta "avocazione". Questo aspetto è evidente già negli scritti di Marcati più vicini temporalmente al suicidio della giovane maestra; Marcati si pone in continuità con le considerazioni di Matilde Serao, che interverrà anche lei, con tutto il peso della sua autorevolezza di scrittrice, sulla vicenda di Italia Donati, denunciando soprattutto che non si trattava di un fatto isolato, né eccezionale<sup>3</sup>.

Il direttore del "Risveglio Educativo" subisce anche un processo, insieme al giornalista del "Corriere della Sera", intentato dallo stesso ex-sindaco di Lamporecchio che, nel tentativo di tutelare la propria immagine, aveva denunciato per calunnie i due giornalisti. In tribunale, Marcati, che riporterà fedelmente lo svolgimento delle udienze sul suo giornale, sottolineerà come le sue posizioni non erano dettate da alcun motivo personale, ma piuttosto dalla volontà di denunciare una condizione di malessere estremamente diffusa, provocata dalla collocazione delle scuole tra le competenze delle amministrazioni locali, mentre nella visione di Marcati l'istruzione avrebbe dovuto essere un servizio gestito dallo Stato stesso<sup>4</sup>.

Per difendersi di fronte ai giudici, Marcati ricorda che la sua battaglia per la "avocazione" delle scuole allo stato dura già da tre anni e che, quindi, i suoi articoli su Italia Donati si inseriscono nel contesto della linea sindacale e "politica" della sua testata; i giudici non hanno difficoltà, in effetti, a credere alle sue parole ed anche a quelle del collega, e dopo alcune udienze emettono una sentenza di piena assoluzione, motivata dal fatto che gli imputati non hanno diffamato il sindaco (avvalorando anche le risultanze delle indagini che portano alla ribalta la sua vita privata), ma soprattutto, e Marcati sottolinea questo aspetto, i giudici si convincono che la sua denuncia rientri nella battaglia condotta per la causa dei maestri elementari. La sentenza viene accolta da un entusiasmo unanime<sup>5</sup>.

---

<sup>3</sup> Cfr. C. Martinelli, "Quanti la lessero, ne piansero". *Stampa, opinione pubblica e inchiesta Donati*, in «Diacronie», 34, 2 2018 (<http://journals.openedition.org/diacronie/8162>).

<sup>4</sup> G. A. Marcati, *Il "Risveglio Educativo" in tribunale*, in «Il Risveglio Educativo», a. III, n. 31, 8 maggio 1887, pp. 239-254.

<sup>5</sup> Ivi, p. 254.

Marcati continuerà a ricordare ai suoi lettori, negli anni successivi, una volta divenuto direttore dei “Diritti”, la vicenda di Italia Donati, e i suoi riferimenti saranno decisivi per la memoria della vicenda nella storia della scuola italiana, non soltanto per la gravità intrinseca di questa tragedia di provincia, ma anche come simbolo di una situazione strutturale del mondo scolastico nazionale, che doveva essere profondamente trasformata.

#### 4. Migliorare le condizioni delle scuole e del corpo insegnante

I più significativi scritti al riguardo sono, probabilmente, alcuni articoli apparsi addirittura vent’anni dopo la vicenda sui “Diritti”, l’organo dell’Unione Magistrale, che attraverso la collaborazione molto stretta e l’affinità con uomini politici come Luigi Credaro, avrebbe ottenuto il risultato storico della statalizzazione delle scuole elementari (anche se, inizialmente, la nuova norma non riguardava la totalità delle scuole, come si sa).

Nella primavera del 1907, in un momento cruciale della battaglia parlamentare che porterà effettivamente alla “avocazione” tanto attesa dai maestri, il direttore della rivista ricordava ancora la morte della povera Donati come un momento decisivo, ricostruendo in un lungo articolo la storia di questa battaglia, le continue dilazioni e persino quelli che aveva letto per anni come tradimenti veri e propri commessi da uomini politici che si erano detti alleati della “causa” dei maestri, ma che l’avevano abbandonata prematuramente, lasciando che le proposte al riguardo cadessero nel nulla in un Parlamento sempre poco sensibile verso i problemi della scuola italiana:

[...] se il principio, combattuto e difeso con accanimento e calore, continuava ad essere argomento di dibattito per la stampa scolastica e per un piccolo gruppo di uomini politici, non giungeva a smuovere il Governo, che, sordo allora come adesso alle querimonie ed ai gridi di dolore dei maestri dei piccoli e dei maggiori Comuni, non pagati e torturati, si accontentava di... seppellire petizioni, e sgretolare con leggine l’autonomia comunale.

Improvvisamente però, a dare nuovo calore, e nuovo impulso alla discussione, venne nel maggio 1886 un lugubre avvenimento, che fece inorridire di ribrezzo e piangere di pietà ogni cuore sensibile. Per un momento le angosce degli educatori del popolo parvero denudate agli occhi del gran pubblico, e il pubblico a gran voce reclamò riparazione e giustizia. Italia Donati, maestra di Porciano, vittima di calunnie e di persecuzioni, si era suicidata. Ma domanderanno molti giovani:

Chi era Italia Donati?

Italia Donati era una giovane bella per gentili linee di volto e per forme scultorie. Sgraziatamente, venne nominata maestra di Porciano, nel comune di Lamporecchio, l’anno 1883, e destò immediatamente nell’anima di un signorotto del paese, ex sindaco, i più immondi desideri. [...] È da notare che un’altra maestra, Vittoria Lastrucci, di Livorno, aveva dovuto fuggire dall’infausto Porciano. La intemerata vita della Donati a nulla valse [...].

Il fatto di Italia Donati, così profondamente triste, mise negli animi ribrezzo e pietà: i tormenti interiori, gli struggimenti di quel povero cuore, prima di risolversi, giovane ancora, all’estremo passo; la nobiltà di quell’anima che al vivere disonesto preferì una morte che servì a rivendicare la sua innocenza, trovarono un’eco profonda nella stampa e nel paese.

Abbiamo detto dunque che il pietoso caso di Italia Donati fece correre un brivido di ribrezzo in ogni cuore ben fatto, e che la stampa tutta, senza distinzione di partiti, levò un grido d’indignazione contro le prepotenze, le sevizie, le crudeltà



alle quali non pochi Comuni sottoponevano gli insegnanti d'Italia. Parecchi furono allora i giornali politici che ripeterono in coro il *delenda Carthago* della stampa scolastica: - avocate le scuole allo Stato!<sup>6</sup>

E ricordando il contesto degli anni Ottanta del secolo precedente, questo lungo articolo sottolinea come il suicidio di Italia Donati avesse suscitato una tale ondata di interesse nell'opinione pubblica da rappresentare un cambiamento significativo nella sensibilità verso questi problemi, anche se tutto cadde nel nulla e nemmeno la denuncia da parte di Matilde Serao di ben sette altre storie analoghe a quella di Italia Donati era riuscita a cambiare la situazione<sup>7</sup>.

Sul finire dell'Ottocento, quando ancora era lontana la conclusione della battaglia per la statalizzazione delle scuole elementari, Marcati, divenuto da poco direttore dei "Diritti", aveva già scritto alcuni articoli rievocativi della vicenda, molto significativi anch'essi, perché presentano quella di Italia Donati come esempio della condizione delle maestre italiane. Si tratta di testi interessanti anche perché mettono in luce nel loro autore un atteggiamento che forse rappresenta quasi un *unicum* nell'opinione pubblica dell'epoca: partendo dalla considerazione di queste vessazioni, Marcati denunciava le sperequazioni tra i sessi, e si chiedeva perché le maestre dovessero essere pagate meno dei maestri.

La stessa avocazione delle scuole allo Stato aveva per Marcati, tra i motivi che la giustificano, proprio la fine di questa sperequazione; Marcati immaginava, purtroppo a torto, che con il passaggio delle scuole elementari dai comuni allo Stato la condizione delle maestre sarebbe potuta migliorare fino al punto di raggiungere la parità salariale. Questo non avverrà subito e possiamo leggere quelle pagine come un esempio significativo di una sensibilità evidentemente in anticipo sui tempi.

## 5. Una prospettiva originale: statalizzare la scuola per migliorare la condizione delle maestre

La presa di posizione di Marcati, espressa non solo una volta, ma più volte nell'arco di circa vent'anni, a riprova di un atteggiamento costante, non dettato da condizioni contingenti, ma da una convinzione radicata circa l'uguaglianza di stato e di diritto tra maestre e maestri, mostra come, tra la fine dell'Ottocento e l'inizio del Novecento, si fossero già manifestate in una piccola minoranza dell'opinione pubblica italiana atteggiamenti che sarebbero poi diventati decisivi per cambiamenti che avrebbero richiesto altro tempo, in un contesto ancora di profonde sperequazioni all'interno del mondo scolastico.

Marcati fu, con l'associazione e la rivista che dirigeva, decisivo per indicare una via diversa, uno dei primi in Italia a riconoscere l'uguaglianza nel mondo del lavoro tra uomini e donne. Che la vicenda di Italia Donati abbia contribuito all'affermazione di questo atteggiamento nuovo per l'epoca e per l'Italia, mostra ancora di più la sua portata<sup>8</sup>.

Le descrizioni che troviamo nella produzione giornalistica di Marcati sulla condizione delle maestre italiane ancora oggi suscitano nei lettori, una volta superata la difficoltà degli artifici retorici, una simpatia che sul piano del giudizio storiografico permette di cogliere l'importanza di un atteggiamento nuovo, di denuncia nello stesso

<sup>6</sup> G. A. Marcati, *Per la scuola elementare allo Stato. Un po' di storia... dai ricordi di un giornalista scolastico*, in «I Diritti della Scuola», a. VIII, n. 19-20, 24 febbraio 1907, pp. 148-149.

<sup>7</sup> E. Catarsi, *Il suicidio della maestra Italia Donati*, in «Studi di Storia dell'Educazione», 3, 1981, pp. 28-55.

<sup>8</sup> E. Gianini Belotti, *Prima della quiete. Storia di Italia Donati*, Milano, Rizzoli, 2003.



tempo delle prepotenze concrete (la prima delle quali, il divario salariale, era fissato per legge) e di preconcetti presenti nella mentalità diffusa<sup>9</sup>.

Le donne, scriverà Marcati, sono repute dai più ancora come “angeli del focolare”, e i pochi lavori al di fuori della cerchia domestica adatti alla natura femminile devono essere svolti in un’atmosfera morale che persino le dicerie più infondate e meschine compromettono, rovinando per sempre la reputazione di donne innocenti e, come Marcati sottolinea, professionalmente preparate, e provocando un danno irreparabile per la scuola italiana stessa, oltre che per la loro esistenza. Possiamo leggere le sue pagine, meticolosamente raccolte e riprese da Michele Monaco alcuni anni fa in quella che costituisce, oggi, la più ampia selezione di testi di questo maestro e scrittore poliedrico<sup>10</sup>, come un documento importante nella storia della scuola italiana.

## Bibliografia

- Catarsi E., *Il suicidio della maestra Italia Donati*, in «Studi di Storia dell’Educazione», 3, 1981, pp. 28-55.
- Duggan C., *La forza del destino*, Bari, Laterza, 2009 (ed. or. London, Penguin Books, 2007).
- Gianini Belotti E., *Prima della quiete. Storia di Italia Donati*, Milano, Rizzoli, 2003.
- Marcati G. A., *Italia Donati*, in «Il Risveglio Educativo», anno II, n. 38 del 20 giugno 1886, pp. 285-286.
- Marcati G. A., *Il “Risveglio Educativo” in tribunale*, in «Il Risveglio Educativo», a. III, n. 31, 8 maggio 1887, pp. 239-254.
- Marcati G. A., *Per la scuola elementare allo Stato. Un po’ di storia... dai ricordi di un giornalista scolastico*, in «I Diritti della Scuola», a. VIII, n. 19-20, 24 febbraio 1907, pp. 148-149.
- Martinelli C., *“Quanti la lessero, ne piansero”. Stampa, opinione pubblica e inchiesta Donati*, in «Diacronie», 34, 2 2018 (<http://journals.openedition.org/diacronie/8162>).
- Monaco M. (a cura di), *Guido Antonio Marcati, Una vita per la scuola e per i maestri*, Roma, Aracne, 2003.
- Paladini C., *Il trasporto della salma d’Italia Donati*, in «Corriere della Sera», 7 luglio 1886, p. 1.

---

<sup>9</sup> È questa, in fondo, la chiave di lettura anche di uno storico britannico che ha dedicato attenzione al caso di Italia Donati nella sua ricostruzione della storia dell’Italia contemporanea: C. Duggan, *La forza del destino*, Bari, Laterza, 2009 (ed. or. London, Penguin Books, 2007), pp. 314-320.

<sup>10</sup> M. Monaco (a cura di), *Guido Antonio Marcati, Una vita per la scuola e per i maestri*, Roma, Aracne, 2003.



# Anna Maria Maccheroni: la pioniera delle prime Case dei Bambini

Tiziana Pironi

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BOLOGNA



## Double blind peer review

**Copyright:** © 2022 Tiziana Pironi.

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: 10.13129/2785-0919/2022.1.57-67

Received: November 29, 2021

Accepted: January 31, 2022

Published: January 31, 2022

**Corresponding Author:** Tiziana Pironi,  
mail: [tiziana.pironi@unibo.it](mailto:tiziana.pironi@unibo.it)

**Citation:** Tiziana Pironi (2022), Anna Maccheroni: la pioniera delle prime Case dei Bambini. *Gli Argonauti. Rivista di Studi storico-educativi e Pedagogici* 2 (2): 57-67.



ANNA MARIA MACCHERONI: THE PIONEER OF THE FIRST "CASE DEI BAMBINI" (CHILDREN'S HOMES)

## Riassunto | Abstract

This essay focuses on Anna Maria Maccheroni, who was one of Maria Montessori's first students and who played a decisive role in spreading the Montessori pedagogy. The aim of this paper is to shed light on her human and professional path, starting from the meeting that she had with Maria Montessori attending her lectures at the University of Rome, in 1906, up to her pioneering experience as director of the first "Casa dei Bambini" (Children's Home), established at the Humanitarian Society of Milan in October 1908. Autobiographical sources are mainly used, including her memoirs published in 1956 under the title "Come conobbi Maria Montessori" (How I met Maria Montessori), and some letters sent by Anna Maria Maccheroni to the scholar, which reveal the doubts and difficulties of a novice Montessori teacher, in a pioneering and entirely experimental phase of her experience.

*Questo saggio focalizza l'attenzione sulla figura di Anna Maria Maccheroni, che fu una delle prime allieve di Maria Montessori e che ebbe un ruolo determinante nella diffusione della pedagogia montessoriana. L'intento è quello di gettare luce sul suo percorso umano e professionale, a partire dall'incontro avvenuto con la studiosa durante la frequenza delle sue lezioni, presso l'Università di Roma, nel 1906, fino alla sua esperienza pionieristica in qualità di direttrice della prima Casa dei Bambini, istituita presso la Società Umanitaria di Milano nell'ottobre del 1908. Per questa indagine ci si avvale principalmente di fonti autobiografiche, tra cui le memorie pubblicate dalla stessa nel volume Come conobbi Maria Montessori (1956) e alcune lettere inviate da Anna Maria Maccheroni a Maria Montessori, da cui traspaiono i dubbi e le difficoltà di un'insegnante montessoriana, alle prime armi, in una fase pionieristica e tutta sperimentale della sua esperienza.*

## Parole chiave | Key words

Istituti Superiori di Magistero, Case dei Bambini, Metodo Montessori, Formazione degli insegnanti, diffusione pedagogia montessoriana.

*Higher Institutes for Teacher Education, Case dei Bambini (Children's Homes), Montessori Method, Teacher Training, Spread of Montessori.*

Anno II, numero 1, gennaio 2022

## Anna Maria Maccheroni: la pioniera delle prime Case dei Bambini

Tiziana Pironi\*

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BOLOGNA

**A**nna Maria Maccheroni (1876-1965) è stata una delle allieve della prima ora di Maria Montessori, che ha poi assunto un ruolo determinante nella diffusione della pedagogia montessoriana, sia in Italia che all'estero, principalmente in Spagna e in Gran Bretagna. Il presente contributo intende focalizzare l'attenzione sul rapporto da lei intrattenuto con la studiosa, durante la sua esperienza pionieristica, in qualità di direttrice della Casa dei Bambini, avvenuta tra il 1908-1909, presso il quartiere operaio della Società Umanitaria di Milano<sup>1</sup>. Si tratta di un periodo, seppur breve, estremamente importante per la Maccheroni, durante il quale ella compie un vero e proprio apprendistato nel cercare di diventare fino in fondo un'autentica educatrice montessoriana.

Per questa indagine ci si avvale principalmente di due fonti autobiografiche: le memorie della stessa Maccheroni uscite nel volume *Come conobbi Maria Montessori*, pubblicato a Edimburgo nel 1947 e poi in Italia nel 1957; alcune lettere inedite, da lei inviate alla studiosa, tra il 1908 e il 1909 e ora conservate presso l'Archivio dell'Association Montessori Internationale di Amsterdam (A.M.I.). Occorre infatti precisare che le corrispondenze epistolari rappresentano uno strumento accattivante dal punto di vista storiografico al fine di far emergere luci e ombre, ovvero tutta la complessità di un'esperienza professionale, in cui pubblico e privato si fondono inesorabilmente, perciò difficile da trovare attraverso la sola lettura delle opere a stampa. I carteggi rappresentano infatti una fonte di primaria importanza per scandagliare in profondità i legami personali, le reti delle relazioni, in questo caso il rapporto tra maestra e allieva. A differenza di altre tipologie di ego-documento, come ad esempio le autobiografie consegnate alla stampa, in cui l'autore intende volutamente rendere pubblici alcuni tratti della sua biografia, e non altri, l'analisi dei carteggi consente un approccio più interno, aprendo una prospettiva interpretativa che cerca di cogliere aspetti inediti del vissuto umano, professionale, esistenziale, altrimenti destinati all'oblio.

Detto ciò, si rivela tuttavia la necessità di far interagire tra loro le diverse fonti documentarie, anche perché risulterebbe abbastanza riduttivo e fuorviante affidarsi soltanto alla consultazione delle fonti epistolari, spesso frammentarie, come nel caso delle poche lettere rintracciate di Anna Maria Maccheroni indirizzate alla sua Maestra. Di conseguenza, per ricostruire il suo percorso umano e professionale, ci si avvale, come già affermato, anche delle memorie pubblicate dalla stessa, in cui emerge la voce narrante dell'autrice che evidenzia gli aspetti più significativi della sua vita, a partire dal decisivo incontro con Maria Montessori, per poi soffermarci su alcuni passaggi della sua corrispondenza, da cui traspaiono i molti dubbi e le difficoltà di una educatrice montessoriana, alle prime armi, in una fase pionieristica e tutta sperimentale della sua esperienza.

---

\* Professore ordinario di Storia della pedagogia. Mail: [tiziana.pironi@unibo.it](mailto:tiziana.pironi@unibo.it)

<sup>1</sup> Sull'esperienza montessoriana a Milano nel primo ventennio del '900, rimando a T. Pironi, *Maria Montessori e gli ambienti milanesi dell'Unione Femminile e della Società Umanitaria*, in «Annali di Storia dell'educazione e delle Istituzioni scolastiche», 25, 2018, pp. 8-26.



## 1. L'incontro

Dal volume autobiografico di Anna Maria Maccheroni veniamo a sapere che l'incontro faticoso con la studiosa avvenne nel novembre del 1906, quando, ormai trentenne, ella si era iscritta al Corso di Perfezionamento per licenziati delle scuole Normali, istituito e diretto da Luigi Credaro presso l'Ateneo romano, e dove Maria Montessori teneva l'insegnamento di Antropologia pedagogica<sup>2</sup>. L'avvio del corso da parte della studiosa rappresentò una vera e propria svolta per quella studentessa non più giovanissima, come ella scrive: «la porta d'oro che mi si era aperta davanti»<sup>3</sup>, tanto da risultare indelebile nel suo ricordo, a distanza di anni:

Scelsi un posto in uno dei banchi a destra così che potevo vedere la sala affollata di studenti e studentesse. La Dottoressa stava in piedi e li guardava attentamente. Il suo sguardo penetrante non dava molestia su chi si posava. Come notai poi, poteva “sentire” ognuno individualmente in una specie di contatto spirituale<sup>4</sup>.

Nelle pagine successive Anna Maccheroni evidenzia la portata innovativa di quelle lezioni, che proponevano una radicale rottura rispetto alla didattica allora dominante nelle scuole: «Parlò non di Antropologia ma di scuola. Disse come deve essere una scuola [...]. La Dottoressa diceva: *aiutare*, non giudicare è lo scopo della scuola, svegliare quei poteri che dormono dentro l'allievo»<sup>5</sup>.

Tale esigenza di cambiamento nell'intendere la professione di insegnante rispondeva a un profondo bisogno interiore, così espresso dall'allieva in senso metaforico: «Fu come se avendo sete, avessi trovato acqua pura»<sup>6</sup>.

La narrazione della Maccheroni si sofferma poi su un momento decisivo, quando, finito il corso, esattamente un anno dopo, il 10 novembre del 1907, ella decise di recarsi a far visita alla dottoressa nella sua casa, in un momento particolarmente critico e difficile della sua vita:

Fu un momento straordinario. Mi venne fuori quel che mi pesava nel cuore: la mia famiglia sciupata dal dissidio tra i miei genitori soltanto per incompatibilità di carattere, l'esagerata pena che ne avevo sentito [...]. Poi le dissi come avevo rifiutato il posto d'insegnante nelle scuole secondarie perché non mi piacevano quei metodi. Fu come se mi fossi liberata da un peso che mi opprimeva il cuore [...]. Un'ora dopo andai via e mi scusai di averle fatto perdere tempo. “Non è tempo perduto mi disse”<sup>7</sup>.

Subito dopo l'allieva scrisse una lettera di ringraziamento per l'accoglienza ricevuta alla quale Maria Montessori rispose immediatamente:

Gentile sign.na, la ringrazio per la sua lettera. Creda, lo stato in cui Ella si trova è bello come un segno di predestinazione: non posso dirle quanto mi interessa. Raccogliere le proprie forze per uno scopo, anche quando sembra che le forze si disperdono, e quando lo scopo è oscuro, è un atto grande, di cui prima o poi si sente il frutto e il conforto. Stia salda, perché è questo il nostro primo dovere, la cosa più bella che possiamo compiere. Si faccia coraggio e spera. Non importa in che cosa.

---

<sup>2</sup> Sull'affidamento del Corso di Antropologia a Maria Montessori da parte di Credaro, presso la Scuola Pedagogica di Roma, riferimenti in A. Barausse, *La Scuola pedagogica di Roma*, in «Annali di Storia dell'educazione e delle Istituzioni scolastiche», 10, 1993, alle pp. 81-82.

<sup>3</sup> A. M. Maccheroni, *Come conobbi Maria Montessori*, Roma, Edizioni Vita dell'infanzia, 1956, p. 8.

<sup>4</sup> Ivi, p. 11.

<sup>5</sup> Ivi, p. 12.

<sup>6</sup> Ivi, p. 13.

<sup>7</sup> Lettera riportata nel volume sopracitato p. 18.

Abbia fede di riuscire, non importa in che: e riuscirà certo a essere utile, e a trovare il suo posto nel mondo e la sua pace. Mi creda sempre sua aff. ma Maria Montessori<sup>8</sup>.

Da quel momento Anna Maria Maccheroni impresse una svolta radicale alla sua vita, tanto da decidere di dedicare tutta la sua esistenza alla diffusione della pedagogia montessoriana. Del resto, la nota pedagogista americana Helen Parkhurst, che aveva frequentato il Corso Montessori a San Francisco, nel 1915, paragonò Anna Maria Maccheroni a san Giovanni Battista, perché tra le allieve montessoriane si distingueva come colei che apriva la strada a preparare le vie del Signore, ed effettivamente, come vedremo, fu proprio così<sup>9</sup>.

Ma chi era Anna Maria Maccheroni prima di incontrare Maria Montessori?

Era nata a Livorno nel 1876, da una coppia di insegnanti che seguivano i metodi più innovativi del tempo, come lei stessa affermava:

Mio padre aveva fatto venire dalla Germania [...] un'autentica maestra froebeliana e aprì in casa nostra un kindergarten. Avevamo tutti i doni di Froebel [...]. Poi furono aggiunte classi elementari così che avevamo in casa una scuola elementare. In un altro locale, mio padre, coadiuvato da mia madre, aprì una scuola magistrale o come si diceva allora 'normale'. Sentivo anche a tavola discutere di metodi e scuole non solo in teoria, ma anche in pratica, riguardo ai professori scelti da mio padre per la scuola. I risultati furono molto buoni. Le allieve dovevano fare gli esami di diploma in una scuola statale, alla Regia scuola normale di Lucca... Seguì mio padre quando, come accade agli impiegati statali, veniva mandato a dirigere qua e là scuole normali. Quanto a me, tenevo caro il mio sogno: 'aiutare i bambini a vivere'. Ma ne facevo un racconto e me lo raccontavo, lo ripetevo come fa chi aspetta. Avevo credo 16 o 17 anni<sup>10</sup>.

Nel 1898, ella si diplomò come insegnante elementare presso la Scuola normale femminile di Camerino, e, nel 1902, conseguì anche l'abilitazione di maestra giardiniera alla Scuola normale di Ascoli Piceno. Essendo molto portata per la musica, ottenne un attestato presso la Scuola di musica dell'orfanotrofio di Avellino per poter impartire lezioni di pianoforte ai bambini. Nel 1905, si abilitò presso l'Istituto Superiore femminile di Magistero di Roma per l'insegnamento della lingua francese, ma rinunciò al posto di ruolo, vinto per concorso in qualità di docente di francese di Scuola normale, dopo il faticoso incontro con Maria Montessori. Questa decisione – come lei raccontava – suscitò grande disapprovazione da parte dei genitori, tra l'altro parecchio insofferenti nel vederla fino alle ore tarde intenta a segare il legno per costruire i materiali montessoriani<sup>11</sup>.

## 2. "Tre figlie"

Anna Maccheroni non era però l'unica allieva montessoriana della prima ora. Ella faceva parte di una triade, insieme ad Elisabetta Ballerini e ad Anna Fedeli, entrambe frequentanti, nel 1906, il corso di Antropologia, tenuto dalla Montessori, a partire dal 1901, presso l'Istituto Superiore di Magistero femminile di Roma, Istituto che, come è noto, si contraddistingueva per il carattere ibrido, a metà strada tra la Scuola normale

---

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

<sup>9</sup> L'espressione di Helen Parkhurst è riportata nella biografia di C. De Stefano, *Il bambino è il maestro*, Milano, Rizzoli, 2020, p. 227.

<sup>10</sup> A. M. Maccheroni, *Come conobbi...* op. cit., pp. 9-10.

<sup>11</sup> *Ivi*, p. 21.



femminile e l'università, destinato alle migliori maestre diplomate che intendessero aspirare all'insegnamento nelle Scuole normali femminili<sup>12</sup>.

Dal canto suo, Maria Montessori aveva voluto con forte determinazione la cattedra presso il Magistero femminile, fortemente convinta che la formazione di future insegnanti donne potesse rappresentare per lei una nuova sfida, decisa in qualche modo ad imprimere un cambiamento nella didattica tradizionale. Ed indubbiamente tale docenza rappresentò per lei un'importante occasione per favorire nelle studentesse, come del resto accadrà per alcune di loro, la maturazione di una nuova consapevolezza in merito alle potenzialità di una professione fino ad allora svilita sul piano sociale, in quanto ritenuta tipicamente femminile.

L'incontro con la forte personalità carismatica della Montessori e con la novità del suo insegnamento fu vissuta come una vera e propria folgorazione anche da parte di Elisabetta Ballerini e di Anna Fedeli, che, insieme ad Anna Maria Maccheroni, la seguirono immediatamente nelle sue iniziative, tra cui la nota istituzione della Casa dei Bambini, nel gennaio del 1907, presso il quartiere romano di San Lorenzo.

Per dar conto dell'intensità del rapporto filiale che legava Maria Montessori alle sue tre allieve è utile riportare uno stralcio della lettera che la studiosa inviò all'amica, la contessa Maria Maraini Gonzaga, il 22 agosto novembre 1910:

Tu non sai molto della mia nuova casa, sai però che non ho cambiato casa, ma sono entrata in una nuova casa, come farebbe ad esempio una sposa. Ecco dunque la commozione, il da fare, l'attrattiva. Questa è la casa dove non son figlia, ma madre. Le mie figliole sono legate a me ed io ad esse per tutta la vita; per un'opera alla quale abbiamo offerto noi stesse. Sembra una piccola cosa ma è straordinaria! Sono soltanto tre figliole, ma qual miracolo trovare tre anime che si fondono con noi per aiutarci nella via faticosa della costruzione! Che rinunciano a tutto e non sono più altra cosa, che nostre seguaci. Chi ha rinunciato a costruire una propria famiglia di sangue, sente scaturire dalle viscere tutti i sentimenti che vi stanno compressi, e spiovere come zampilli di fresca acqua sorgiva sulle creature che si muovono come figli spirituali incontro a noi<sup>13</sup>.

Anna Maria Maccheroni sarà l'unica a sopravvivere alla sua maestra, in quanto le altre due moriranno entrambe colpite dalla malattia del secolo. Elisabetta Ballerini morì di tisi, nel 1914, a 28 anni, dopo un lungo calvario, iniziato nel 1909, che venne seguito con dolorosa apprensione dalla stessa Montessori, come confidava Anna Maria Maccheroni in una lettera alla contessa Gonzaga Maraini:

La malattia della cara Bettina ha messo nell'animo di tutte noi che viviamo nell'opera un dolore indicibile [...]. Ma temo tanto che la generosità conduca la Dottoressa ad essere imprudente, temo tanto il contagio che certo, nel desiderio di illudere l'ammalata, la nostra Maestra non eviterà... Tornata a Roma Essa riprenderà le Sue visite frequenti, resterà forse – sembra – giornate intere presso l'ammalata<sup>14</sup>.

---

<sup>12</sup> Sulla caratterizzazione degli Istituti superiori di magistero femminile, istituiti dal Ministro Coppino nel 1882 a Firenze e a Roma, si veda il recente contributo di T. Pironi, *Un percorso atipico della formazione dell'insegnante donna tra Otto e Novecento: gli istituti superiori di magistero femminile*, in M. Ferrari, R. Casale, M. Morandi, *La formazione degli insegnanti della secondaria in Italia e in Germania. Una questione culturale*, Milano, FrancoAngeli, 2021, pp. 104 – 125.

<sup>13</sup> Lettera di Maria Montessori a Maria Maraini del 22 agosto 1910, citata in G. Alatri, *Il mondo al femminile di Maria Montessori. Regine, dame e altre donne*, Roma, Fefè editore, 2015, p. 95.

<sup>14</sup> Lettera di Anna Maria Maccheroni a Maria Maraini, riportata nel volume sopracitato, p. 96.

Purtroppo, anche Anna Fedeli, nata a Senigallia nel 1885, concluse la sua vita terrena vinta dalla tubercolosi in un sanatorio, a Sondrio il 22 luglio 1920; per espressa volontà della Dottoressa, le sue spoglie trovarono dimora presso la tomba dei genitori della Montessori nel cimitero del Verano, dove la raggiungerà molto più tardi, nel 1965, Anna Maria Maccheroni.

Pure Anna Fedeli, dopo il diploma conseguito all'Istituto romano di Magistero, rinunciò al posto di direttrice della Scuola normale di Foligno, che aveva vinto per concorso, per dedicarsi con abnegazione all'impresa montessoriana. Nel 1909, venne incaricata da Maria Montessori di dirigere la seconda Casa dei Bambini, istituita presso il nuovo quartiere operaio fatto costruire dall'Umanitaria alle Rottole, nella zona a sud di Milano.

Del resto, in una fase ancora tutta sperimentale del metodo, nella totale mancanza di corsi di formazione e di testi montessoriani di riferimento, risultava estremamente difficile riuscire a procurarsi insegnanti adeguatamente preparate per dirigere le nuove Case dei Bambini e quindi non sorprende che Maria Montessori avesse chiesto alle sue fidate allieve di affrontare un così delicato incarico con una notevole dose di sacrificio su piano personale<sup>15</sup>. Durante le numerose assenze della Montessori dall'Italia, Anna Fedeli la sostituì, prendendosi cura del padre, che morì, nel novembre del 1915, mentre la studiosa si trovava a San Francisco; ella si assunse inoltre la responsabilità gestionale e amministrativa dell'intera organizzazione montessoriana, che in quegli anni procedeva a pieno ritmo.

### 3. Anna Maria Maccheroni in via Solari

Ad Anna Maria Maccheroni, nell'ottobre del 1908, Maria Montessori aveva affidato l'incarico, alquanto pionieristico, di dirigere la prima Casa dei Bambini, istituita a Milano presso il quartiere operaio della Società Umanitaria. Sulla base della corrispondenza intercorsa tra Maria Montessori e Pallora segretario dell'Umanitaria, Augusto Osimo, la studiosa intravedeva nell'ambiente pragmatico, sperimentale, della celebre istituzione milanese, culla del socialismo riformista, un fecondo terreno per far decollare la sua novità pedagogica. Lo spirito della Società Umanitaria con le sue pratiche di autogoverno le sembrava essere in perfetta armonia con l'idea di autonomia, principio fondante della Casa dei bambini che si realizzava attraverso un percorso esperienziale di autoeducazione. L'istituzione milanese, sempre pronta a farsi pilota di iniziative sociali ed educative all'avanguardia, milanese, poteva quindi, secondo la studiosa, diventare la sede ideale, ove creare una sorta di osservatorio e di sviluppo della sua pedagogia, agendo attraverso due principali canali: la formazione delle insegnanti e la produzione del materiale didattico, quest'ultimo da affidare alla Casa di lavoro dei disoccupati, fondata e diretta da Alessandrina Ravizza. Anche se le difficoltà non mancarono, si può certamente sottoscrivere l'affermazione di Sante Bucci che «la Società Umanitaria fino all'avvento del fascismo fu il vero centro del movimento montessoriano in Italia»<sup>16</sup>.

La prima Casa dei bambini, inaugurata l'8 ottobre 1908, fu così affidata alla direzione di Anna Maria Maccheroni: venne allestita nell'edificio centrale del quartiere

---

<sup>15</sup> Va pure ricordato, come la stessa Montessori precisava nell'*Introduzione* al volume, *L'autoeducazione nelle scuole elementari* (1916), che questo fu il frutto della collaborazione di Anna Fedeli e Anna Maccheroni, in particolare per la parte didattica, relativa rispettivamente alla linguistica e alla musica.

<sup>16</sup> S. Bucci, *Educazione dell'infanzia e pedagogia scientifica. Da Froebel a Montessori*, Roma, Bulzoni, 1990, p. 160.



operaio di via Solari, proprio alla luce del preciso intento di connotarla quale centro di irradiazione del progetto di rinnovamento sociale-educativo della vita dell'intero quartiere.

Si trattava di un'opera alquanto impegnativa, tale da richiedere una completa abnegazione, impegno a cui Anna Maria Maccheroni non si sottrasse, almeno per un anno. Ella accettò immediatamente di lasciare Roma e di trasferirsi a vivere in un piccolo appartamento, attiguo alla Casa dei bambini, a fronte di uno stipendio mensile di 110 lire, corrispondenti a circa 450 euro odierne<sup>17</sup>.

D'altra parte, condizione fondamentale per il successo dell'intero esperimento, come scriveva Maria Montessori nella sua opera del 1909, *Il Metodo della pedagogia scientifica*, era lo spirito missionario della direttrice, «da cui vita, di persona colta ed educata [doveva essere] un esempio costante per gli abitanti dello stabile [ed era perciò] obbligata a vivere nell'edificio stesso, divenendo così una coabitante con le famiglie dei suoi piccoli allievi»<sup>18</sup>.

Nel suo volume autobiografico, Anna Maccheroni ha rievocato con intensa commozione l'epica impresa milanese, giungendo ad affermare: «Fu una lezione per me vivere in quel quartiere»<sup>19</sup>; ricordava infatti come si fosse immediatamente instaurato un grande spirito di collaborazione tra lei e gli abitanti di via Solari, nonostante non tutti i genitori si mostrassero consapevoli dei loro doveri nei confronti dei figli.

Il quartiere di via Solari doveva in fondo connotarsi come *exemplum*, quale esperimento-pilota di pratiche di vita improntate alla responsabilità individuale e allo spirito solidaristico, tramite il coinvolgimento diretto, partecipativo, dei suoi abitanti, incentivando ad esempio attività cooperative, tra cui la gestione di un ristorante e di una farmacia. Come ci racconta la stessa Maccheroni, la farmacia cooperativa si occupò della preparazione degli «intrugli graduati», necessari per l'educazione sensoriale del gusto e dell'olfatto; così pure, la cooperativa degli elettricisti costruì la serie dei campanelli elettrici per gli esercizi uditivi. Ella si soffermava su alcuni dei momenti più significativi dell'esperienza milanese, tra cui quello di aver effettuato proprio in via Solari i primi esperimenti di educazione musicale, avvalendosi dei materiali, da lei ideati e fatti costruire appositamente a Livorno, sua città natale<sup>20</sup>; oltre agli esercizi coi materiali strutturati, vennero condotti coi bambini lavori di arte vasaia, sulla base del metodo che Francesco Randone utilizzava nella sua scuola romana<sup>21</sup>. Tramite il suo racconto dettagliato veniamo anche a conoscere i progressi dei suoi piccoli allievi, e non può certo sfuggire il sotteso intento di far emergere gli aspetti epici che furono alla base di quella esperienza.

Risultano peraltro interessanti alcune lettere, rintracciate presso l'archivio della Società Umanitaria, scritte da Anna Maria Maccheroni ad Augusto Osimo, in cui ella si lamentava dei materiali difettosi prodotti dalla Casa di Lavoro:

Quando si inaugurò questa Casa dei Bambini fu corredata di una serie non completa del materiale didattico. Parte di quegli oggetti non erano fabbricati con precisione per cui furono inservibili [...]. Respingerei il materiale corrispondente che io ho e che potrà essere riadattato dalla casa di Lavoro<sup>22</sup>.

<sup>17</sup> Il dato relativo allo stipendio di 110 lire mensili, corrisposto alla direttrice della Casa dei Bambini, si evince dalla Lettera di Augusto Osimo al segretario economo del 7 novembre 1911, consultata presso l'Archivio storico della Società Umanitaria (d'ora in poi ASSU, 135/2).

<sup>18</sup> M. Montessori, *Il Metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini* [1909], Roma, Edizioni Vita dell'infanzia, 2000, pp. 150-151.

<sup>19</sup> A. M. Maccheroni, *Come conobbi*, op. cit., p. 40.

<sup>20</sup> Come riferisce la stessa Montessori, *Il Metodo...* op. cit., p. 411.

<sup>21</sup> Ivi, p. 328.

<sup>22</sup> Lettera di Anna Maria Maccheroni ad Augusto Osimo del 26 marzo 1909, in ASSU, 136/1.

La stessa Montessori dovette intervenire personalmente con una ulteriore lettera indirizzata ad Osimo, che si vide a sua volta costretto a scrivere alla direttrice della Casa di Lavoro, Alessandrina Ravizza:

La prego di far provvedere alla costruzione o riadattamento del seguente materiale didattico occorrente per la nostra Casa dei Bambini: alfabetario piccolo; alfabetario grande; lettere smerigliate su cartoncini; lettere smerigliate su tavole; lettere maiuscole; numeri smerigliati; tavole con i numeri; scatole con i colori; cassetine per i fuselli. Dalla Direzione della Casa le verrà respinto parte del materiale consegnato fin dalla inaugurazione del nuovo istituto, risultato inservibile perché non fabbricato con la dovuta precisione<sup>23</sup>.

Pure in merito all'accuratezza estetica dell'ambiente, Anna Maria Maccheroni insisteva con dovizia di particolari, fornendo al segretario-economista una lista degli oggetti da ordinare, tra cui figuravano: 60 piccole sedie per bambini da giardino, color quercia «per lo scopo a cui si vuole applicare [...]»; piante ornamentali, piccole scope decorate a fiori, annaffiatoi per bambini, casupola per piccioni, stile pagoda<sup>24</sup>; non manca neppure una missiva ai fratelli Thonnet per la richiesta di «seggiole simili al campione, ma con le gambe leggermente divaricate e più corte di 6 cm»<sup>25</sup>.

Tuttavia, la novità dell'ambiente e dei materiali non rappresentava una garanzia sufficiente per il successo dell'intera iniziativa se mancavano educatrici competenti e soprattutto dotate di uno stile comportamentale in grado di captare e di dirigere lo sviluppo delle energie psichiche del bambino. Alcune lettere scritte dalla Maccheroni a Maria Montessori, durante i primi mesi dell'esperienza milanese, costituiscono un diario didattico molto importante, non solo perché offrono un accurato resoconto delle attività svolte in questa fase pionieristica, ma in quanto sono la testimonianza delle difficoltà incontrate da Anna Maria Maccheroni nel cercare di essere un'educatrice montessoriana, fino in fondo, capace di favorire, come scrive, alla sua maestra, il passaggio dal «disordine» alla «libertà», e di far sì che «l'invito» non costituisse un «comando»<sup>26</sup>.

I piccoli frammenti di quelle giornate, passate dalla Maccheroni «in una specie di clausura spirituale»<sup>27</sup>, appaiono una sorta di autoconfessione, da cui traspare il timore di non rivelarsi all'altezza del compito che le era stato affidato. Così scrive alla Montessori a un mese esatto dall'inizio del suo incarico: «Sono lontanissima ancora da ottenere nulla di buono nell'insegnamento, ma finché resto calma e contenta andrò avanti per il meglio. E lo sono quando so sentirmi un po' vicino a Lei, quando miro allo scopo lontano»<sup>28</sup>. Finalmente, dopo qualche mese, i primi risultati si manifestano con evidenza: «alcuni bimbi lavoravano con la creta, altri col disegno, altri con i colori, altri con i telai – E io resto sempre con il pensiero di non far nulla»<sup>29</sup>.

Come sappiamo, regola fondamentale per un'insegnante montessoriana è infatti quella di saper aspettare, come scrive nel 1909 Maria Montessori nel suo *Metodo*: «l'aspettativa ansiosa di chi ha preparato un esperimento per attenderne la rivelazione»<sup>30</sup>.

<sup>23</sup> Lettera di Osimo ad Alessandrina Ravizza 30 marzo 1909, in ASSU, 136/1).

<sup>24</sup> Lettera inviata da A. M. Maccheroni al segretario economista del 5 dicembre 1908, in ASSU, 136/2.

<sup>25</sup> Lettera di A. M. Maccheroni del 29 dicembre 1909, in ASSU, 136/2.

<sup>26</sup> Lettera da A. M. Maccheroni a M. Montessori del 10 novembre 1908, in Archivio dell'Association Montessori Amsterdam, d'ora in poi AMI, 2403.

<sup>27</sup> A. M. Maccheroni, *Come conobbi...*, op. cit., p. 65.

<sup>28</sup> Lettera da A. M. Maccheroni a M. Montessori del 10 novembre 1908, cit.

<sup>29</sup> Lettera senza data ma di poco successiva al terremoto di Messina, come si evince dai riferimenti al tragico evento, in AMI, 2032.

<sup>30</sup> M. Montessori, *Il Metodo...*, op. cit., p. 80.

La docente montessoriana deve innanzitutto saper acquisire la capacità di imparare ad osservare, senza esercitare un controllo invasivo sul bambino, non intervenendo a casaccio, o spinta da pregiudizi. Come scriveva ancora Maria Montessori: «l'attitudine all'osservazione non è fatta di intelligenza, ma di umiltà, di pazienza [...] un'osservazione prolungata che si prolunga oltre ciò che si crede di aver capito»<sup>31</sup>. Dunque un percorso autoriflessivo molto intenso e difficile, definibile come un vero e proprio noviziato, tale da non risolversi soltanto in una preparazione di tipo culturale. Di qui il carattere, potremmo dire, iniziatico della formazione delle insegnanti montessoriane, che sono andate via via costituendosi attorno alla figura carismatica della Montessori, in un movimento fatto di ragnatele di rapporti, con una certa difficoltà a trovar diffusione fra le insegnanti comuni, proprio perché come scriverà la stessa Montessori, anni dopo, «la nuova maestra deve liberarsi continuamente dai legami che la tengono imprigionata e stretta in qualche cosa che è più forte di ciò che pensa»<sup>32</sup>.

L'intensità di quel periodo, vissuto da Anna Maria Maccheroni durante la sua esperienza milanese, trapela dalla corrispondenza inviata alla sua Maestra. In particolare, da quelle lettere emerge un grande senso di appagamento, per aver trovato la propria ragione di vita: «Si compie in questa settimana l'anno della prima volta che le parlai! Io Le ho molto promesso e troppo poco mantenuto! Godo qui una pace che non conoscevo»<sup>33</sup>.

Tuttavia, Anna Maccheroni avverte tutto il peso della solitudine di quell'impresa, e perciò si rivolge alla studiosa, esprimendole il bisogno «che legga tutto nell'anima mia – per avere quel beneficio [...] come acqua pura che lava. Sia sempre così la madre mia – la mia guida. Io ho tanto bisogno di Lei»<sup>34</sup>.

Indubbiamente il rapporto che si instaura tra Maria Montessori e le allieve della prima ora si rivela emblematico di una nuova tipologia di donne esemplari, presenti sulla scena del femminismo di inizio '900, ritenute vere e proprie madri simboliche, connotate da una forte personalità carismatica, le cui seguaci si sentono investite da una chiamata da loro vissuta come una vera e propria rinascita, che rievoca l'immagine metaforica dell'acqua pura che rinnova, come si trattasse di una fonte battesimale. Del resto, il rapporto che Montessori instaura con le sue allieve assume una profonda connotazione spirituale confermata anche dal rito di consacrazione avvenuto il 10 novembre 1910 nella cappella della sua abitazione, all'insegna di un sodalizio di totale dedizione agli abitanti dei quartieri più degradati, secondo una forma di condotta di chi impara, non di chi insegna<sup>35</sup>.

Comunque sia, nonostante Anna Maccheroni si sentisse parte viva di quell'ambiente di lavoro coi bambini milanesi, la salute cagionevole e alcune sventure familiari la portarono a uno stato di prostrazione tale da convincere Maria Montessori a richiamarla vicino a sé. Nell'agosto del 1909, dopo aver condotto i bambini di via Solari in vacanza in campagna, ella raggiunse Villa Montesca per prendere parte al primo Corso montessoriano. Ritornò di nuovo a Milano nell'autunno, ma con le vacanze pasquali lasciò definitivamente il suo incarico presso l'Umanitaria, chiamata dalla Montessori nella capitale per coadiuvarla nell'organizzazione di due corsi di formazione, rispettivamente presso le suore francescane di via Giusti e presso la scuola Fuà Fusinato.

---

<sup>31</sup> M. Montessori, *E così carissimi amici (discorso sulla nuova maestra)* [1931], in A. Scocchera (a cura di), *Il metodo del bambino e la formazione dell'uomo. Scritti e documenti inediti e rari*, Roma, Edizioni Opera Nazionale Montessori, 2002, p. 227.

<sup>32</sup> *Ivi*, p. 225.

<sup>33</sup> Lettera da A. M. Maccheroni a M. Montessori del 10 novembre 1908, cit.

<sup>34</sup> *Ibidem*.

<sup>35</sup> Si veda F. De Giorgi (a cura di), *Maria Montessori, Dio e il bambino e altri scritti inediti*, Brescia, La Scuola, 2013, p. 352.

Successivamente, nella primavera del 1915, mentre Maria Montessori si trovava negli Stati Uniti, Anna Maria Maccheroni venne da lei incaricata di recarsi a Barcellona a dirigere una Casa dei Bambini istituita presso le Case di Maternità degli esposti dei Padri di San Vincenzo de' Paoli. La ritroviamo poi, nel 1919, a Londra, per occuparsi dell'organizzazione del primo corso di formazione nella capitale del Regno Unito. Alla fine di gennaio del 1920, quando Maria Montessori dovette partire da Londra, lasciò la sua fedele allieva a supervisionare lo sviluppo del movimento montessoriano, organizzandone in pianta stabile i corsi.

Anna Maccheroni tornò di nuovo a Milano, il 15 gennaio 1921, per sostituire Maria Montessori, sempre presa dai suoi numerosi e impellenti impegni all'estero, per realizzare presso l'Umanitaria una nuova e importante iniziativa. Nell'autunno del 1920, aveva infatti preso vita un grande progetto, che almeno intenzionalmente era stato condiviso fin dal 1915 da Augusto Osimo e da Maria Montessori, ovvero quello di istituire presso l'Umanitaria un Istituto Internazionale di Metodo Montessori. Ora, a cinque anni di distanza, dopo la parentesi devastante della guerra, sembrava finalmente possibile portarlo a compimento, tanto che la stessa Montessori confermò, nel giugno del 1920, che sarebbe giunta a Milano per farlo decollare personalmente<sup>36</sup>. Ella assicurava la sua presenza a Milano per quattro mesi all'anno, mentre nei periodi di sua assenza avrebbe lasciato l'incarico a una persona di fiducia. Risulta interessante che, in una lettera indirizzata ad Augusto Osimo del luglio 1920, Maria Montessori mostrasse «la necessità impellente di continuare il metodo nelle classi secondarie e nell'educazione dell'adolescenza»<sup>37</sup>. Sosteneva infatti che solo proseguendo l'opera di liberazione del bambino nell'adolescente sarebbe stato possibile «riformare l'umanità, bisognosa di nuova preparazione e assetata oscuramente d'una libertà che non sa comprendere – e che è la realizzazione della vita normale (o perfetta) dell'uomo»<sup>38</sup>.

La studiosa giunse a Milano ai primi di ottobre per lavorare insieme ad Augusto Osimo alla nascita della nuova istituzione che avrebbe dato vita all'organizzazione in pianta stabile di corsi di formazione<sup>39</sup>. Ella dovette ripartire nel gennaio 1921 e lasciò Anna Maccheroni a presidio dell'iniziativa, avendo peraltro scritto ad Osimo: «La signorina Maccheroni è la sola, delle viventi, che riconosco abile a preparare le maestre montessoriane»<sup>40</sup>.

Il cerchio sembrava richiudersi ancora una volta, con un ritorno alla fase aurorale, là dove tutto era cominciato, nell'ormai lontano autunno del 1908. Purtroppo il tumore alla milza che colpì Augusto Osimo nel maggio del 1921, portandolo alla morte il 22 luglio 1923, interruppe per sempre una stagione che sembrava feconda di grandi speranze e di nuovi progetti per il futuro.

## Bibliografia

Alatri G., *Il mondo al femminile di Maria Montessori. Regine, dame e altre donne*, Roma, Fefè editore, 2015

---

<sup>36</sup> Lettera di M. Montessori a Osimo, Barcellona 14 giugno 1920 (data desunta dal timbro di protocollo), in ASSU, 2, 371/6.

<sup>37</sup> Lettera di M. Montessori a Osimo, Barcellona 14 luglio 1920, in ASSU, 2, 371/6.

<sup>38</sup> *Ibidem*.

<sup>39</sup> A. Osimo, *Ufficio per lo studio, la propaganda e l'applicazione del Metodo Montessori*, Relazione dattiloscritta, in ASSU, 2, 371/6.

<sup>40</sup> Lettera di Maria Montessori ad Augusto Osimo, 20 dicembre 1921, ASSU, 2, 371/6.



- Barausse A., *La Scuola pedagogica di Roma*, in «Annali di Storia dell'educazione e delle Istituzioni scolastiche», 10, 1993.
- Bucci S., *Educazione dell'infanzia e pedagogia scientifica. Da Froebel a Montessori*, Roma, Bulzoni, 1990.
- De Giorgi F. (a cura di), *Maria Montessori, Dio e il bambino e altri scritti inediti*, Brescia, La Scuola, 2013.
- De Stefano C., *Il bambino è il maestro*, Milano, Rizzoli, 2020.
- Gabusi D., *Il Convegno milanese sui Metodi del 1911: uno 'snodo' nella storia della diffusione del Metodo Montessori*. «Rivista di Storia dell'Educazione», 8 (2), 2021, 37-48.
- Maccheroni A. M., *Come conobbi Maria Montessori*, Roma, Edizioni Vita dell'infanzia, 1956.
- Negri M., Seveso G., *La formazione degli insegnanti nell'approccio montessoriano: il dibattito nelle pagine di La cultura popolare (1911-1922)* «Rivista di Storia dell'Educazione», 8 (2), 59-71.
- Montessori M., *Il Metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini* [1909], Roma, Edizioni Vita dell'infanzia, 2000, pp. 150-151
- Montessori M., *L'autoeducazione nelle scuole elementari* [1916], Milano, Garzanti, 2002.
- Pironi T., *Un percorso atipico della formazione dell'insegnante donna tra Otto e Novecento: gli istituti superiori di magistero femminile*, in M. Ferrari, R. Casale, M. Morandi, *La formazione degli insegnanti della secondaria in Italia e in Germania. Una questione culturale*, Milano, FrancoAngeli, 2021.
- Pironi T., *Maria Montessori e gli ambienti milanesi dell'Unione Femminile e della Società Umanitaria*, in «Annali di Storia dell'educazione e delle Istituzioni scolastiche», 25, 2018.
- Scocchera A. (a cura di), *Il metodo del bambino e la formazione dell'uomo. Scritti e documenti inediti e rari*, Roma, Edizioni Opera Nazionale Montessori, 2002.



# Il Professor Keller e la riforma, auspicata, dell'istruzione agraria superiore (1860-1900)

Silvia Annamaria Scandurra

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MESSINA



PROFESSOR KELLER AND THE DESIRED REFORM OF HIGHER AGRICULTURAL EDUCATION

## Double blind peer review

**Copyright:** © 2022 Silvia Annamaria Scandurra.

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: 10.13129/2785-0919/2022.1.69-79

Received: November 15, 2021

Accepted: January 31, 2022

Published: January 31, 2022

**Corresponding Author:** Silvia Annamaria Scandurra, mail: [silviaannamaria.scandurra@unime.it](mailto:silviaannamaria.scandurra@unime.it)

**Citation:** Silvia Annamaria Scandurra (2022). Il Professore Keller e la riforma, auspicata, dell'istruzione agraria superiore (1860-1900). *Gli Argonauti. Rivista di Studi storico-educativi e Pedagogici* 2 (2): 69-79.

## Riassunto | Abstract

«Agli attuali bisogni di studi Superiori d'Agricoltura in Italia saranno forse sufficienti le attuali scuole di Milano, di Portici, di Pisa; ma non lo sono né agli attuali bisogni agrari, né alle condizioni dei maestri attuali, né a quelle dei possidenti», denunciava il Professor Keller nel 1877. Utilizzando documenti archivistici custoditi presso l'Archivio Centrale di Stato di Roma, e fonti a stampa specialistiche, sveleremo il *sogno* del Professor Keller e ricostruiremo, attraverso lo sguardo privilegiato di chi a quel mondo apparteneva, le contraddizioni e le aporie, ma anche le potenzialità ed i giovamenti, che hanno contraddistinto il sistema di istruzione agraria superiore nell'Italia post-unitaria.

*The current needs of Higher Agricultural Studies in Italy will perhaps be sufficient the schools of Milan, Portici, Pisa but they are neither to the present agricultural needs, not to the conditions of the current masters, nor those of the landowners», denounced the Professor Keller in 1877. Using archival documents kept at the Central State Archive of Rome and specialist press sources, we'll reveal Professor Keller's dream and rebuild the distinctive features and potential of the higher agricultural education in Italy, in the post-unit period.*

## Parole chiave | Key words

Istruzione agraria, formazione professionale, sviluppo economico, ministero di Agricoltura, Industria e Commercio, ministero della Pubblica Istruzione.

*Agricultural education, vocational training, economic development, Ministry of Agriculture, Industry and Trade, Ministry of Education.*



## Il Professor Keller e la riforma, auspicata, dell'istruzione agraria superiore

Silvia Annamaria Scandurra\*

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MESSINA

«Nella storia, l'agricoltura e la civiltà camminano sempre di pari passo»<sup>1</sup>, scriveva uno studente della scuola superiore di agricoltura di Portici nel 1877, avvalorando – in tal modo – la convinzione che l'agricoltura rappresentava «la principale fautrice della redenzione economica della patria e l'asse di un modello ideale di vita, sia per i singoli sia per la collettività nazionale»<sup>2</sup>.

L'evoluzione delle scuole agrarie, nell'Italia post-unitaria, coincise con il passaggio dalle prime forme di trasmissione del sapere contadino, attraverso modalità prevalentemente empiriche ed informali, allo sviluppo di istituzioni *speciali* finalizzate alla trasmissione razionale delle moderne scienze e tecnologie agrarie: «l'agricoltura, attività pratica per eccellenza, diventa ad un certo punto anche teorica ed approda come materia di insegnamento tra i banchi di scuola e sulle cattedre delle università, seguendo percorsi articolati, disseminati di progetti, spinte in avanti e battute d'arresto, caratterizzati da approfonditi dibattiti sui soggetti da istruire, sul rapporto tra scienza ed economia, soprattutto tra teoria e pratica, e su chi avrebbe dovuto assumersi la responsabilità primaria dell'istruzione agraria»<sup>3</sup>.

La diffusione capillare dell'arte e della scienza agraria, resa possibile proprio dall'affermazione dell'istruzione tecnica e professionale, avrebbe dovuto favorire il passaggio da una agricoltura tradizionale ad una agricoltura moderna, maggiore garanzia di progresso e sviluppo economico.

Nel corso della prima metà dell'Ottocento si assistette in Italia alla nascita delle prime scuole teorico-pratiche di agricoltura. Promosse e sovvenzionate da privati *illuminati* ed enti locali, queste scuole nacquero con lo scopo di riorganizzare e razionalizzare i processi agricoli e produttivi.

A vent'anni dall'Unità, in occasione dell'Esposizione nazionale di Milano del 1881, il ministro di Agricoltura, Industria e Commercio, dovette però riconoscere che, a causa «del falso indirizzo dell'educazione attuale»<sup>4</sup>, il sistema industriale aveva registrato un maggior *progresso* di quello agricolo e che, per avviare un processo di razionalizzazione

---

\* Silvia Annamaria Scandurra, abilitata alle funzioni di Professore di II fascia, è ricercatrice senior e docente di Storia della scuola e dei servizi educativi per l'infanzia presso l'Università degli Studi di Messina.

<sup>1</sup> ACS, MAIC, Dir. Gen. Agricoltura IV vers., b. 1, fasc. 23 - *Concorsi, Relazione di Antonio Piccinini, allievo del terzo corso della scuola superiore di Portici, sulla gita fatta nelle Puglie.*

<sup>2</sup> G. Valenti, *L'Italia agricola dal 1861 al 1911*, in *Cinquanta anni di storia italiana*, a cura della Reale Accademia dei Lincei, Milano, Hoepli, 1911, II, p. 35.

<sup>3</sup> R. Pazzagli, *Il sapere dell'agricoltura. Istruzione, cultura, economia nell'Italia dell'Ottocento*, Milano, Franco Angeli, 2008, p. 9.

<sup>4</sup> ACS, MAIC, Dir. Gen. Agricoltura, IV vers., b. 75, fasc. 9 - *Progetto del prof. Keller per l'istruzione di maestri delle scuole agrarie profittando della sezione di scienze naturali nella R. Università di Padova.*



della proprietà e dell'industria agraria, sarebbe stato necessario riformare il settore dell'istruzione agraria.

## 1. L'istruzione superiore e la diffusione dell'*arte* agraria

Il Regio Decreto del 28 novembre del 1861 n. 347 affidò al ministero di Agricoltura, Industria e Commercio la gestione delle scuole di operai, delle scuole speciali di agricoltura, industria e commercio, degli istituti tecnici, di cui all'art. 275 della legge sull'istruzione pubblica del 15 novembre 1859, e delle scuole di grado medio e superiore riconosciute come professionali. Nonostante la loro diffusione, e il graduale aumento di investimenti da parte del ministero<sup>5</sup>, le scuole gestite dal ministero di Agricoltura, Industria e Commercio furono segnate da un costante pregiudizio ideologico che le relegò in una posizione subalterna rispetto a quelle coordinate dal ministero della Pubblica Istruzione.

Ancora alla vigilia dell'anno giubilare del Regno d'Italia, nonostante la recente impennata di interesse per l'istruzione agraria, esse consistevano in quattro scuole superiori (Milano, Portici, Perugia, oltre a Vallombrosa, ormai in fase di smobilitazione), con neppure 300 iscritti e un personale docente che fra professori, assistenti e tecnici di laboratorio raggiungeva le 74 unità; in 7 scuole "speciali", vale a dire finalizzate a formare specifiche competenze per produzioni agrario-industriali di particolare rilevanza economica, ricche di 97 unità di personale e frequentate da 640 studenti; e infine in 28 scuole pratiche, con 1165 iscritti e 208 persone addette all'insegnamento e alle diverse attività agronomiche. Seguiva uno spolverio di scuole private e di istituzioni a carattere più o meno assistenziale o correttivo, variamente sussidiate o sostenute dal ministero. Dunque una situazione tutt'altro che trionfale. Appena sei scuole pratiche – tutte triennali – superavano i cinquanta allievi complessivi, mentre la scuola superiore di Milano, che ogni anno costava ben 200.000 lire, aveva un rapporto allievi/docenti di neppure tre a uno, 89 contro 31<sup>6</sup>.

Le scuole agrarie, nate in modo disomogeneo sul territorio italiano, spesso finirono per assolvere una funzione meramente assistenzialistica e caritativa; il compito di realizzare quel raccordo, divenuto ormai imprescindibile, tra istruzione e sviluppo economico fu affidato al settore dell'istruzione superiore (articolato in Istituti tecnici

---

<sup>5</sup> Gli investimenti del ministero di Agricoltura, Industria e Commercio a favore dell'istruzione agraria passarono da 128.000 lire nel 1866 ad un milione e mezzo di lire nel 1886 per raggiungere i due milioni e mezzo nel 1900 e più di 8 milioni di lire nel 1910. V. Stringher, *L'istruzione e la sperimentazione agraria in Italia*, Roma, Bertero, 1911, pp. 18-20.

<sup>6</sup> A. Bidolli, S. Soldani, *L'istruzione agraria (1861-1928)*, Roma, Ministero per i beni e le attività culturali Direzione generale per gli archivi, 2001, p. 30.



Scuole superiori<sup>7</sup>), chiamato a formare i nuovi quadri dirigenti che avrebbero dovuto diffondere “l’arte e la scienza agraria” in tutto il Regno<sup>8</sup>.

L’alto insegnamento agricolo comprendendo l’insieme delle scienze positive, economiche e giuridiche nei loro rapporti colla produzione del suolo, dovrebbe essere il completamento dell’educazione liberale di tutti coloro i quali non si dirigono verso una carriera definita, e che, dalla loro posizione sociale, sono chiamati a prendere parte allo sviluppo dell’agricoltura nazionale. Questa riforma sì importante riscontra maggior difficoltà, poiché si tratta di modificare i costumi del nostro paese più ancora che le sue istituzioni. Essa suppone nei gusti e nelle abitudini della gioventù, appartenente alle classi ricche una trasformazione profonda; fa mestieri che rinunzi all’ozio e all’andar a zonzo, per dedicarsi allo studio serio delle scienze fisiche naturali, dell’economia politica e rurale, del diritto ecc., che la renderebbe atta ad esercitare sui progressi della agricoltura una influenza di cui sarebbero i primi a godere i benefici, essendo la maggior parte dei giovani, ai quali alludo, figli di grandi proprietari di terra<sup>9</sup>.

Alle scuole superiori, cui si accedeva con il diploma di licenza liceale o di istituto tecnico, fu assegnato il compito di istruire i proprietari terrieri con nozioni di agronomia e di industrie agricole; di formare i docenti di scienze agrarie e di promuovere il progresso dell’agricoltura per mezzo di ricerche sperimentali. Destinatari privilegiati di questo tipo di studi avrebbero dovuto essere proprio i proprietari terrieri «cui spettava il diritto/dovere di dare l’esempio del gentiluomo di campagna tanto accorto nell’amministrare i suoi beni e nel renderli più produttivi quanto paternamente saggio nei rapporti coi “suoi” contadini»<sup>10</sup>.

La necessità di predisporre un sistema di studi superiori con un orientamento tecnico-professionale e scientifico precedette l’unità d’Italia: presso numerose università del Regno – osservò nel 1862 il ministro di Agricoltura, Industria e Commercio, Gioacchino Napoleone Pepoli – esistevano già numerose cattedre di agricoltura istituite con lo scopo di favorire l’istruzione agraria e formare gli agricoltori<sup>11</sup>. Le disposizioni della legge del 13 novembre 1859, che non contemplavano la presenza dell’istruzione agraria

---

<sup>7</sup> La scelta di modificare l’aspetto strutturale degli Istituti tecnici e di attribuire loro una conformazione prevalentemente umanistica, influì sulle scelte del legislatore che, dopo la breve soppressione del Ministero di Agricoltura, Industria e Commercio (avvenuta con il R.D. 4220 del 26 dicembre 1877) e la sua successiva ricostituzione prevista dalla Legge del 30 giugno 1878 n. 4449 e resa effettiva dal Regio Decreto dell’8 settembre 1878, lasciò sia la gestione delle scuole tecniche sia quella degli Istituti tecnici all’amministrazione del dicastero della Pubblica Istruzione. Il 26 dicembre 1877 anche le scuole superiori passarono alle dipendenze del ministero della Pubblica Istruzione e, nonostante il ripristino del dicastero, vi rimasero fino al 1886. Cfr.: R.D. del 23 dicembre 1877, n. 4220, *Revoca del Regio Decreto col quale è istituito il Ministero di Agricoltura, Industria e Commercio*, in: *Collezione Celerifera delle leggi, dei decreti e delle istruzioni circolari dell’anno 1878 ed altre anteriori*, Roma, Presso gli Editori, 1878, p. 173.

<sup>8</sup> Nel Verbale di adunanza della commissione istituita il 4 maggio 1861 per un progetto di riordinamento degli istituti agrari del Regno, si sancisce il carattere essenzialmente pratico dell’istruzione agraria: «Il Presidente riassumendo i concetti adottati nella adunanza, stabilisce: 1° che l’insegnamento agrario per essere utile debba essere accompagnato dalla pratica, quindi la necessità dei poteri dimostrativi di economia rurale, e dei convitti [...]». ACS, MPI, Dir. Gen. per l’istruzione media, Istituti tecnici e nautici, 1860-1896, b. 1, fasc. 1 - *Affari generali 1861-1886*, s. fasc. 1 - 1881.

<sup>9</sup> ACS, MAIC, Dir. Gen. Agricoltura, IV vers., b. 75, fasc. 9 - *Progetto del prof. Keller per l’istruzione di maestri delle scuole agrarie profittando della sezione di scienze naturali nella R. Università di Padova*.

<sup>10</sup> A. Bidolli, S. Soldani, *L’istruzione agraria (1861-1928)*, cit., pp. 56-57.

<sup>11</sup> Nel 1862 cattedre di insegnamento agrario erano presenti nelle Università di Torino, Napoli, Bologna, Modena, Perugia, Palermo, Messina, Catania, Ferrara, Urbino, Macerata, Camerino; è il caso di ricordare anche le scuole annesse alle università di Pavia, Pisa e Parma soppresse nel 1859.

nell'ordinamento universitario, determinarono una discontinuità rispetto al passato imponendo la soppressione di qualunque forma di insegnamento agrario nel quadro didattico delle facoltà del Regno.

Durante il primo decennio post-unitario, i numerosi progetti di legge finalizzati alla creazione di un sistema di istruzione agraria superiore, non riuscirono a istituire un sistema di istruzione superiore agraria e, per molti anni, l'unico centro di alto insegnamento agrario rimase quello pisano, nato nel 1834 ed ordinato nel 1864 come scuola normale agraria, destinata alla preparazione di insegnanti di economia rurale per le cattedre negli istituti tecnici e nelle scuole pratiche di agricoltura<sup>12</sup>.

A partire dagli anni Settanta, tenuto conto della necessità di collegare gli studi scientifici agrari con le precipue condizioni morfologiche e climatiche dei diversi territori italiani, si fece strada l'ipotesi di creare tre centri di sviluppo e diffusione delle scienze agronomiche, collocati nelle tre grandi zone agrarie nelle quali si riteneva divisibile il territorio nazionale.

Oltre la scuola agraria pisana, annessa alla Regia Università di Pisa, che si proponeva di

- a) promuovere il progresso dell'agricoltura nazionale, completando per mezzo della scienza la cultura generale dell'agronomia e divulgando anche presso gli studenti delle altre discipline universitarie le cognizioni dei principi e dei metodi razionali di agricoltura;
- b) abilitare alla direzione e all'impianto di imprese e aziende agrarie, e alla valutazione dei capitali agricoli;
- c) abilitare all'insegnamento delle scienze agrarie<sup>13</sup>.

furono istituite le scuole superiori di agricoltura di Milano e di Portici con lo scopo di impartire la forma più alta di istruzione agraria.

Nel regio decreto del 2 giugno 1889, si legge che scopo della scuola milanese, istituita con decreto reale del 10 aprile 1870, era:

- a) di procurare ai giovani, i quali si applicano all'agricoltura, quelle cognizioni scientifiche e pratiche di agronomia e d'industrie agricole, che corrispondano allo stato attuale della scienza;
- b) d'istruire con ammaestramenti speciali coloro che intendono di divenire professori in scienze agrarie;
- c) di promuovere il progresso dell'agricoltura per mezzo di ricerche sperimentali.<sup>14</sup>

Anche la scuola superiore di agricoltura di Portici, istituita nel 1872 con il concorso del ministero di Agricoltura, intese adempiere «allo scopo d'impartire l'istruzione più alta e d'informare così quegli ingegni che guideranno le varie industrie [e di] educare e preparare per l'insegnamento medio i professori delle scienze speciali e di applicazione»<sup>15</sup>.

---

<sup>12</sup> Nel 1861 la scuola passò alle dipendenze del ministero di agricoltura, Industria e Commercio ma il 23 dicembre 1865 la scuola pisana tornò alle dipendenze del ministero della Pubblica Istruzione che, annettendola nuovamente all'Università di Pisa, avviò il percorso di trasformazione della scuola in facoltà (percorso ultimato nel 1877).

<sup>13</sup> V. Stringher, *L'Istruzione agraria in Italia*, Roma, Tip. Dell'Unione cooperativa editrice, 1900, Parte II, p. 14.

<sup>14</sup> Ivi, pp. 17-18.

<sup>15</sup> Ivi, p. 17.

## 2. Theoria e Praxis, un difficile equilibrio tra tradizionalismo e progresso

Le scuole superiori di agricoltura, nonostante gli ingenti finanziamenti locali e ministeriali, realizzarono solo in minima parte i compiti per cui erano state fondate e solo il trenta per cento degli allievi laureati *tornarono ad occuparsi della terra*; la maggioranza dei neo dottori in agraria preferirono “spendere” il titolo di studio acquisito per confluire nella schiera dei lavoratori pubblici, in qualità di insegnanti, direttori di scuole, dirigenti di cattedre ambulanti, stazioni agrarie, osservatori sperimentali e laboratori scientifici, come presidenti di comizi agrari, consorzi e sindacati agrario-industriali e commerciali o, ancora, come direttori di cooperative, di caseifici, di cantine modello e di industrie agrarie<sup>16</sup>.

Fallì il tentativo di mettere in correlazione la scienza con lo sviluppo delle attività produttive.

Tra le autorevoli voci che parteciparono al dibattito sulla necessità di riformare il sistema dell’istruzione superiore, fu il prof. Antonio Keller, docente di agraria nella scuola di applicazione per gli ingegneri dell’Università di Padova, a denunciare l’inadeguatezza delle scuole superiori di agricoltura nei confronti dei bisogni agrari, delle condizioni dei maestri e di quelle dei possidenti.

Le denunce del professore patavino si muovevano secondo due direttrici distinte ma complementari. Da una parte, l’esiguità di scuole superiori esistenti sul territorio nazionale costringeva coloro che aspiravano all’insegnamento ad allontanarsi dalla propria regione di residenza per raggiungere quelle istituzioni in cui «non per colpa della scuola ma a motivo della località o della regione agraria in cui esiste, privi di una coltura generale, s’imbevono di principi e di pratiche sanissime riguardo alla zona in cui si trovano, ma inutili per le contrade nelle quali dovranno col tempo insegnare»<sup>17</sup>; dall’altra, l’incapacità dei proprietari terrieri di comprendere il *linguaggio* di quella istruzione speciale, impediva loro di riconoscerne il valore, tanto da prediligere l’iscrizione ad altri corsi di studio *più utili* alla loro elevazione sociale. «Ai possidenti – denunciava Antonio Keller – sta a cuore d’averne in famiglia un Dottore; non importa poi se in medicina, in legge, in lettere od altro. Già il figlio non eserciterà né l’una né l’altra delle libere professioni ma sarà inchinato e riverito come Dottore; titolo poi maggiormente ambito da chi non può far sfoggio d’un qualsiasi blasone»<sup>18</sup>.

Per ovviare al problema della esiguità di scuole superiori, il prof. Keller propose, in modo utopico, di aprire una Sezione di agraria (autorizzata a rilasciare Diplomi di Dottore in Agraria), presso la Facoltà di Scienze naturali dell’Università di Padova e, per estensione, presso le Sezioni agrarie di tutte le Facoltà di Scienze naturali del Regno; per quanto atteneva invece all’incapacità dei proprietari terrieri di comprendere l’importanza, per la Nazione e per se stessi, di acquisire una buona istruzione agraria sarebbe stato necessario rivedere l’intero sistema di istruzione agraria potenziandone la dimensione pratica ed esperienziale.

Le riflessioni di Keller, seppur non ebbero eco in ambito governativo<sup>19</sup>, ebbero il merito di denunciare il fallimento delle scuole superiori di agricoltura nel compito eminentemente professionale per cui furono istituite.

---

<sup>16</sup> A. Bidolli, S. Soldani, *L’istruzione agraria (1861-1928)*, cit., p. 58.

<sup>17</sup> ACS, MAIC, Dir. Gen. Agricoltura, IV vers., b. 75, fasc. 9 -*Progetto del prof. Keller per l’istruzione di maestri delle scuole agrarie profittando della sezione di scienze naturali nella R. Università di Padova.*

<sup>18</sup> *Ibidem*

<sup>19</sup> V. Stringher, *L’Istruzione agraria in Italia*, cit., p. 8.

Uscendo da una scuola superiore agraria, il laureato italiano molto più avvezzo alla vita di città che di campagna non ha mai maneggiato sul terreno un aratro, né potato una vite, né innestato un albero, né ferrato un cavallo, né tosata una pecora, né saprebbe mostrare al vaccaro al cantiniere che conosce d'arte almeno un poco ed al giovine che deve istruire ciò che lui dovrebbe conoscere; anzi nel maggior numero dei casi crederebbe offesa la sua dignità dottorale, se venisse invitato a dare prova di perizia manuale. Questa mancanza di pratica conoscenza è stata ed è di danno alle nostre scuole di agricoltura, dapoichè una scuola agraria, sia superiore o secondaria o inferiore, non acquisterà mai buona fama tra gli agricoltori se non produce alunni che, oltre al conoscere le ragioni scientifiche dell'arte, sappiano anche manualmente esercitare l'arte medesima.

Ora l'acquistare buona fama tra gli agricoltori, giudici nati d'ogni scuola agraria, dovrebbe essere lo scopo principale a cui dovrebbe mirare ognuna di queste istituzioni; poiché senza questa buona opinione gli alunni non troveranno da lavorare vantaggiosamente come agricoltori ed amministratori, o nelle industrie agrarie; diventano insegnanti ed impiegati, ed invece di contribuire ad accrescere la produzione nazionale vanno ad aumentare il numero già esuberante dei non produttori<sup>20</sup>.

La mancata valorizzazione professionale dell'arte agraria, intesa come causa principale del sostanziale fallimento del mandato pedagogico affidato alle scuole superiori, venne evidenziata, qualche anno dopo, anche dal bibliotecario del ministero di Agricoltura, Industria e Commercio Vittorio Stringher che, in una sua monografia inviata nel 1900 - in occasione della Esposizione universale di Parigi - alla Société des agriculteurs de France, intitolata *L'istruzione agraria in Italia*, denunciava:

L'alta coltura scientifica, per questo ramo di studi, difetta in Italia; l'ingegno italiano se non rifugge dalle scienze pratiche, certo non le predilige. Da molti si lamenta questo stato di cose, poiché è fin troppo manifesto il danno che ne deriva alla economia pubblica, la quale da un'agricoltura razionale, cioè basata su principi scientifici, trarrebbe gli elementi primi e indispensabili per un grande e duraturo incremento.

Ben poche sono le accademie che di cose agrarie s'interessino da un punto di vista elevato, scientifico; mentre un tempo erano fiorentissime e raccoglievano nel loro seno persone eminenti che rivolgevano i loro studi e le loro ricerche al progresso dell'agricoltura ed al miglioramento delle condizioni delle classi rurali.

Alcune di queste accademie danno tuttavia segno di una certa vitalità nel campo scientifico, ma sono ben lungi dal soddisfare ai bisogni urgenti del progresso agrario dell'intero paese<sup>21</sup>.

Il Consiglio per l'istruzione agraria, istituito con r.d. del 24 luglio 1885, n. 3287, conscio della necessità di dover riordinare il settore dell'Istruzione Superiore, valorizzandone il carattere eminentemente pratico e professionale, e di dover affrontare la complessa questione del raccordo tra istruzione universitaria e istruzione agraria superiore, propose di separare le finalità professionali e formative affidate alle scuole superiori<sup>22</sup>.

---

<sup>20</sup> U.R. Misc. B. 81.28, Crispo Moncada Carlo, *Sull'insegnamento dell'agricoltura in Italia* (Estratto da Nuova Rassegna), Catania, Reale Tipografia Pansini, 1893, p. 6.

<sup>21</sup> V. Stringher, *L'Istruzione agraria in Italia*, cit., p. 6.

<sup>22</sup> ACS, MAIC, Direzione Generale Agricoltura, V vers., b.115, fasc. 78 - *Istruzione superiore. Complessiva*. Sulla inopportunità di separare il percorso professionale da quello magistrale si espresse Carlo Crispo Moncada il quale sostenne che separare la doppia funzione, riservata alle Scuole superiori, di formare insegnanti e

La Commissione, composta da Francesco Brioschi, Alfonso Cassa e Antonio Keller, incaricata dal Consiglio per l'istruzione agraria nell'aprile 1887 di elaborare un progetto di riordino degli ordinamenti, non propose nessuna profonda innovazione agli indirizzi programmatici che rimanevano quelli di «procurare ai giovani, in tre anni di corso, le cognizioni scientifiche e pratiche di agronomia e delle industrie agrarie in conformità allo stato della scienza e di promuovere il progresso dell'agricoltura per mezzo di ricerche sperimentali. [...] Era anche confermato l'altro scopo di istruire i professori per le scuole di agraria attraverso un corso biennale di magistero riservato ai laureati»<sup>23</sup>.

La riforma, invece di servire alla valorizzazione della istruzione superiore agraria, comportò, al contrario, un deciso ridimensionamento del valore del titolo di studio rilasciato al termine del percorso di studi con una conseguente diminuzione delle iscrizioni annuali. I rr.dd. del 15 luglio 1888, n. 5606 e del 1° novembre 1888, n. 5783, infatti, abrogarono la possibilità di ottenere, a conclusione degli studi superiori, il grado accademico di dottore in scienze agrarie a favore del, meno prestigioso, titolo di laureato agronomo. La nuova normativa sanciva, inoltre, una sorta di *subordinazione* delle scuole superiori di Milano e Portici rispetto a quella di Pisa, di pertinenza del ministero di Pubblica Istruzione, rimasta l'unica autorizzata a rilasciare il titolo di dottore in scienze agrarie. A tal riguardo Italo Giglioli, Direttore della scuola superiore di agricoltura di Portici, riferì al ministro Lacava le conseguenze che il ridimensionamento del valore del titolo di studio ebbe sull'andamento della scuola:

La crescente agitazione della scolaresca, impaziente di veder risolta la questione del titolo accademico accordato da questa scuola, rese necessaria la riunione urgente del consiglio per avvisare come meglio calmare presentemente la scolaresca, e per chiedere nuovamente al ministero provvedimenti che assicurino avvenire della nostra scuola [...] Non vi è da dubitare che se non si provvede sollecitamente a mantenere il titolo di dottore in scienze agrarie, quale sempre è stato accordato da questa scuola, e se non si provvede anche ad accordare un certificato professionale, come viene fatto presso l'università di Pisa, non solo questa scuola vedrà interrotti e disturbati gli studi, ma avrà il dolore di vedersi abbandonata dal maggior numero, e dai migliori, dei suoi scolari<sup>24</sup>.

Seppur nel 1892 il grado accademico di dottore in scienze agrarie venne ripristinato, la circostanza mise in luce le contraddizioni irrisolte insite nello stesso regolamento istitutivo dell'intero settore dell'istruzione agraria superiore.

Il rapporto tra istruzione universitaria ed istruzione superiore, che celava in sé il più complesso rapporto tra *theoria* e *praxis*, riemerse nel 1895 quando Guido Baccelli, ministro della Pubblica Istruzione del Regno, sostenne la necessità di affidare alle università la promozione del processo di rinnovamento dell'agricoltura e di valorizzazione dell'istruzione agraria.

In quegli anni, in assenza di un indirizzo programmatico condiviso tra ministero di Agricoltura, Industria e Commercio e ministero della Pubblica Istruzione, si sovrapposero

---

abili professionisti, sarebbe stato un errore, «dapoichè è pur necessario che l'insegnante non sia sfornito di nessuna delle cognizioni richieste per essere un abile professionista, quanto più abile professionista sarà tanto più adatto sarà trovato per l'insegnamento. [...] oltre al saper dire, sappiano fare [...] devono mostrare che nel professore è contenuto il bifolco l'ortolano o il vignaiolo, il cantiniere ed il caciaro». U.R. Misc. B. 81.28, Crispo Moncada Carlo, *Sull'insegnamento dell'agricoltura in Italia (Estratto da Nuova Rassegna)*, cit., pp. 5-7.

<sup>23</sup> A. Bidolli, S. Soldani, *L'istruzione agraria (1861-1928)*, cit., p. 95.

<sup>24</sup> ACS, MAIC, Dir. Gen. Agricoltura, VI vers., b. 83, fasc.21 - *Scuole superiori di Agricoltura*, s.fasc. - *Titolo accademico*.

numerosi tentativi di riforma del settore dell'istruzione agraria superiore e si assistette alla richiesta da parte di numerose sedi universitarie del Regno, di attivare nuove cattedre di Agricoltura collegate ai propri indirizzi di studio<sup>25</sup>.

Decisamente contrario all'attivazione di nuove cattedre universitarie, fu il nuovo ministro della Pubblica Istruzione Emanuele Gianturco che, in una lettera indirizzata al ministro di Agricoltura, Industria e Commercio Francesco Guicciardini, ribadì lo scopo essenzialmente pratico della istruzione agraria:

Il concetto dal quale, secondo me si deve prendere le mosse è che non convenga moltiplicare le Scuole che rilascino diplomi dottorali. L'insegnamento agrario deve essere sopra tutto ordinato a scopi pratici. Creare dei dottori, crearne oltre il bisogno, significa porre la necessità di istituire altre Scuole Superiori di Agricoltura, altre cattedre, altre facoltà universitarie, altri posti nel Ministero per dare occupazione a coloro che non la trovano altrove o mal si adattano a funzioni credute più umili. [...] Io sono risoluto ad oppormi a tutto che direttamente o indirettamente tende a creare delle facoltà agrarie. [...] L'insegnamento agrario non può farsi presso le Università con efficacia di mezzi e bontà di risultato, e non può farsi perché esso ha bisogno di molte cose, di gabinetti speciali, d'istrumenti speciali, di esperimenti speciali e sopra tutto del fondo o del campo, senza del quale tutte le lezioni, anche fatte da insegnanti valorosi, son condannate a rimanere sterili e forse anche dannose<sup>26</sup>.

La necessità di giungere ad una determinazione condivisa che riordinasse il settore dell'istruzione agraria superiore e definisse, in modo univoco, le modalità di acquisizione del tanto ambito titolo di studio dottorale in agraria, spinse il direttore generale del ministero di Agricoltura, Nicola Miraglia, a prendere una posizione sulla questione. Nonostante le opposizioni di Antonio Keller e Girolamo Caruso che, dall'interno del Consiglio superiore di Agricoltura, continuarono a sostenere l'utilità di patrocinare l'istituzione di cattedre di agraria e di corsi complementari nelle Università del Regno considerandole "non concorrenziali" rispetto alle scuole superiori di agricoltura, Miraglia caldeggiò la posizione del ministro Gianturco ribadendo l'inopportunità che la formazione tecnico-pratica e professionale fosse affidata al sistema universitario<sup>27</sup>.

La difesa delle Scuole Superiori, da parte dei massimi referenti del ministero di Agricoltura, Industria e Commercio, si fermò però ad un piano più formale che sostanziale. Come già accennato, le riforme avvenute negli anni Ottanta del XIX secolo non proposero alcuna innovazione agli indirizzi programmatici delle scuole stesse e si limitarono ad una sostanziale «razionalizzazione dell'esistente»<sup>28</sup>.

---

<sup>25</sup> Risale a quegli anni l'istituzione presso la facoltà di Scienze dell'Università di Roma di alcuni insegnamenti agrari, il tentativo di aprire una scuola superiore a Perugia che sostituisse le scuole superiori di Milano e Portici e l'istituzione di un corso complementare di agricoltura presso l'Università di Torino. Per un approfondimento sul tema si rimanda a F. Virgili, *L'insegnamento dell'agricoltura nell'università*, in «L'unione Universitaria», II, 1895, pp. 456-459.

<sup>26</sup> La missiva è riportata in M. Moretti, *Istruzione superiore agraria e sistema universitario nazionale (1860-1900)*, in G. Biagioli, R. Pazzagli (a cura di), *Agricoltura come manifattura. Istruzione agraria, professionalizzazione e sviluppo agricolo nell'Ottocento*, Firenze, Leo S. Olschki, 2004, II, pp. 664-665.

<sup>27</sup> ACS, MAIC, Dir. Gen. Agricoltura, VI vers., b. 42 - *Insegnamento agrario nelle Università*.

<sup>28</sup> M. Moretti, *Istruzione superiore agraria e sistema universitario nazionale (1860-1900)*, cit., p. 672.

## Bibliografia

- Biagioli G., Pazzagli R. (a cura di), *Agricoltura come manifattura. Istruzione agraria, professionalizzazione e sviluppo agricolo nell'Ottocento*, Firenze, Leo S. Olschki, 2004.
- Bidolli A., Soldani S., *L'istruzione agraria (1861-1928)*, Roma, Ministero per i beni e le attività culturali Direzione generale per gli archivi, 2001.
- Crispo Moncada C., *Sull'insegnamento dell'agricoltura in Italia* (Estratto da Nuova Rassegna), Catania, Reale Tipografia Pansini, 1893.
- Cuppari P., *Considerazioni intorno all'insegnamento agrario*, Firenze, Cellini, 1863.
- Decleva E., Lacaíta C. G., Ventura A., *Innovazione e modernizzazione in Italia fra Otto e Novecento*, Milano, Franco Angeli, 1995.
- Ferrari M., Fumi G., Morandi M. (a cura di), *Formare alle professioni. I saperi della cascina*, Milano, FrancoAngeli, 2016.
- Martini F., Ferraris C. F., *Ordinamento generale degli istituti d'Istruzione superiore. Studi e proposte*, Milano, Hoepli, 1895.
- Pazzagli R., *Il sapere dell'agricoltura. Istruzione, cultura, economia nell'Italia dell'Ottocento*, Milano, Franco Angeli, 2008.
- Reale Accademia dei Lincei (a cura di), *Cinquanta anni di storia italiana*, Milano, Hoepli, 1911.
- Stringher V., *L'Istruzione agraria in Italia*, Roma, Tip. Dell'Unione cooperativa editrice, 1900.
- Stringher V., *L'istruzione e la sperimentazione agraria in Italia*, Roma, Bertero, 1911.
- Zanielli S. (a cura di), *Le conoscenze agrarie e la loro diffusione in Italia nell'Ottocento*, Torino, Giappichelli, 1990.

## Abbreviazioni

ACS	Archivio Centrale di Stato (Roma)
MAIC	Ministero di Agricoltura, Industria e Commercio
MPI	Ministero della Pubblica Istruzione
UR	Biblioteca Ursino Recupero (Catania)
b.	busta
Dir. Gen.	Direzione Generale
Fasc.	fascicolo
Misc	miscellanea
s. fasc.	sotto fascicolo
Vers.	Versamento

## Documenti consultati

- ACS, MAIC, Dir. Gen. Agricoltura IV vers., b. 1, fasc. 23 - *Concorsi, Relazione di Antonio Piccinini, allievo del terzo corso della scuola superiore di Portici, sulla gita fatta nelle Puglie.*
- ACS, MAIC, Dir. Gen. Agricoltura, IV vers., b. 75, fasc. 9 - *Progetto del prof. Keller per l'istruzione di maestri delle scuole agrarie profittando della sezione di scienze naturali nella R. Università di Padova.*
- ACS, MAIC, Div. Gen. Agricoltura V vers., b. 115, fasc. 78 - *Istruzione superiore. Complessiva.*
- ACS, MAIC, Dir. Gen. Agricoltura, VI vers., b. 42 - *Insegnamento agrario nelle Università.*



- ACS, MAIC, Dir. Gen. Agricoltura, VI vers., b. 83, fasc. 21 - *Scuole superiori di Agricoltura*, s. fasc. - *Titolo accademico*.
- ACS, MPI, Dir. Gen. per l'istruzione media, Istituti tecnici e nautici, 1860-1896, b. 1, fasc. 1 - *Affari generali 1861-1886*, s. fasc. 1 - 1881.
- ACS, PCM, Gabinetto, 1928, 1/1-2, 1903 - *Istituti d'insegnamento professionale agrario, industriale e commerciale. Circolare a stampa del ministro Fedele ai direttori di tutte le scuole di insegnamento professionale passate dal ministero dell'Economia nazionale a quello della Pubblica istruzione. Roma, 1° luglio 1928.*





# *Le operaie dell'alfabeto*

## Le maestre elementari italiane tra emancipazionismo, suffragismo e socialismo

Maria Teresa Trisciuzzi

LIBERA UNIVERSITÀ DI BOLZANO



Double blind peer review

**Copyright:** © 2022 Maria Teresa Trisciuzzi.

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:** 10.13129/2785-0919/2022.1.81-97

**Received:** November 10, 2021

**Accepted:** January 31, 2022

**Published:** January 31, 2022

**Corresponding Author:** Maria Teresa Trisciuzzi,  
mail: [mariateresa.trisciuzzi@unibz.it](mailto:mariateresa.trisciuzzi@unibz.it)

**Citation:** Maria Teresa Trisciuzzi (2022), *Le operaie dell'alfabeto*. Le maestre elementari italiane tra emancipazionismo, suffragismo e socialismo. *Gli Argonauti. Rivista di Studi storico-educativi e Pedagogici* 2 (2): 81-97.



THE ALPHABET WORKERS.

ITALIAN PRIMARY SCHOOL TEACHERS BETWEEN  
EMANCIPATIONISM, SUFFRAGISM AND SOCIALISM

### Riassunto | *Abstract*

Il saggio mostra come le maestre elementari abbiano preso parte nel primo quarantennio unitario al generale processo di alfabetizzazione del Paese. Malgrado le difficoltà che incontravano nella loro attività professionale, sia per la poca considerazione sociale, che per le misere risorse destinate dai comuni all'istruzione popolare. A partire dalla diffusione dell'istruzione secondaria tra le giovani donne che avevano come traguardo lavorativo l'insegnamento, il saggio pone in relazione i temi dell'emancipazionismo femminile con le richieste di voto e di livelli retributivi paritari con i colleghi maschi. Inoltre, si analizza l'adesione tra Otto e Novecento delle avanguardie magistrali femminili alle prime Camere del lavoro e al nascente momento socialista, occupandosi attraverso un apostolato umanitario anche ad attività formative extra-scolastiche che andavano a migliorare le condizioni dell'infanzia e dei giovani.

*The essay shows how woman primary school teachers, despite the difficulties they encountered in their professional activity, both because of the lack of social consideration and the meagre resources allocated by the municipalities to popular education, took part in the general process of literacy in the country in the first forty years after the unification of Italy. The essay also analyses how the young women who went into higher education to become teachers related the issues of female emancipationism to their demands for the vote and equal pay levels with their male colleagues. In addition, the essay explores, in the historical period between the nineteenth and twentieth centuries, the membership of the vanguard of women primary school teachers in the first workers' unions and in the socialist movement. These teachers were also socially and humanitarily committed to extracurricular educational activities that improved the conditions of children and young people.*

### Parole chiave | *Key words*

storia della scuola, storia dell'educazione, suffragio femminile, maestre socialiste, letteratura italiana.

*school history, history of education, women's suffrage, women socialist teachers, Italian literature.*

Anno II, numero 1, gennaio 2022

## *Le operaie dell'alfabeto*

# Le maestre elementari italiane tra emancipazionismo, suffragismo e socialismo

Maria Teresa Trisciuzzi\*

LIBERA UNIVERSITÀ DI BOLZANO

### 1. “Fare gli italiani”. Ruolo delle maestre nella diffusione dell'istruzione di base

Nella seconda metà dell'Ottocento in Italia e in altri paesi europei industrializzati si avvia una fase significativa e rilevante di educazione e istruzione femminile, passando da un modello educativo fondato su una trasmissione familiare pratica, svolta per *exemplum*, di passaggio di conoscenze e di codici comportamentali ad un avvio lento, ma progressivo e inarrestabile di processi di scolarizzazione e alfabetizzazione gestiti, sia da tradizionali strutture private rette da congregazioni religiose, sia da nuove strutture scolastiche pubbliche. Per avviare questo processo capillare di istruzione di base, esteso a tutti i comuni, si richiedeva la formazione in poco tempo di maestri e maestre elementari, in grado di avere una “patente” di studio che permettesse loro di insegnare.

Le donne entrano ufficialmente come insegnanti nel sistema scolastico prima piemontese e poi italiano nel 1859 con la legge Casati, che prevede sia la formazione delle maestre attraverso apposite scuole, le Scuole Normali, sia il loro ingresso nella professione come maestre nelle scuole elementari femminili, ma le radici dell'ingresso di massa delle donne nell'insegnamento di base e della femminilizzazione del corpo docente in quel settore stanno nel contemporaneo sorgere dello stato unitario e nella sua necessità di personale laico da sostituire al clero, spesso ostile alla nuova configurazione politica del paese<sup>1</sup>. Il Regolamento Bonghi del 1874 permette successivamente alle donne l'accesso alle università e dal 1883 le ragazze inizieranno a frequentare ginnasi-licei e istituti tecnici. Scrive Dina Bertoni Jovine che il riconoscimento ufficiale del diritto delle donne all'istruzione si pone proprio in quel periodo di dieci anni che va dal Regolamento Bonghi del 1874 al 1883 quando fu riconosciuto alle fanciulle il diritto all'istruzione superiore<sup>2</sup>. Per preparare insegnanti donne da destinare alle scuole secondarie femminili vengono inoltre istituiti dal ministro De Sanctis nel 1878 a Firenze e a Roma gli Istituti Superiori di

---

\* Ricercatrice di Letteratura per l'infanzia. Mail: mariateresa.trisciuzzi@unibz.it.

<sup>1</sup> Cfr. S. Soldani, *Nascita della maestra elementare*, in S. Soldani, G. Turi (a cura di), *Fare gli italiani. Scuola e cultura nell'Italia contemporanea*, vol. I° *La nascita dello Stato nazionale*, Bologna, il Mulino, 1993; A. Santoni Rugiu, *Maestre e maestri. La difficile storia degli insegnanti elementari*, Carocci, Roma, 2006.

<sup>2</sup> D. Bertoni Jovine, *Funzione emancipatrice della scuola e contributo della donna alla attività educativa*, in Società Umanitaria (a cura di), *L'emancipazione femminile in Italia. Un secolo di discussioni 1861-1961*, Firenze, La Nuova Italia, 1963, p. 226.



Magistero con durata quadriennale<sup>3</sup>. Un'interpretazione estensiva della legge Casati e il mutato atteggiamento culturale di fronte all'istruzione superiore femminile permettono a poche volenterose giovani l'accesso ai licei e alle università di Stato, ma il primo folto gruppo di professoressa si forma proprio negli Istituti Superiori di Magistero femminile e trova principalmente impiego nelle scuole normali e in quelle professionali femminili, anziché nel liceo, roccaforte della formazione della futura classe dirigente che rimane fortemente maschile<sup>4</sup>.

La nuova scolarizzazione femminile, soprattutto quella elementare delle bambine, nel primo biennio delle Scuole elementari inferiori e nel secondo delle Scuole elementari superiori, richiede l'ingresso delle donne nella professione insegnante, e la loro presenza aumenterà in maniera esponenziale negli anni, anche perché a causa dei bassi stipendi e della poca considerazione sociale della condizione magistrale gli uomini si orienteranno verso altre professioni. Come nota Enzo Catarsi, mettendo a confronto alcune attività statali di semplici e modesti impiegati con quello degli insegnanti elementari, si vede emergere che «applicati, commessi e inservienti» ricevevano uno stipendio sempre più alto dei maestri rurali<sup>5</sup>.

Nell'arco del primo quarantennio unitario le maestre, vanno a costituire la stragrande maggioranza dell'intero corpo docente elementare, e l'entusiasmo con cui si dedicano a questo primo lavoro intellettuale extradomestico desta tanta più meraviglia quanto più lo si raffronta alla situazione di grave disagio ambientale e di discriminazione economica in cui si trovano ad operare rispetto ai loro colleghi maschi. Nota Anna Ascenzi che:

la cosiddetta *questione magistrale* assunse, all'indomani dell'unificazione nazionale, movenze e caratteristiche tali da intrecciarsi, almeno parzialmente, con la più generale *questione femminile*, fino a rappresentare una sorta di capitolo fondamentale delle più complesse iniziative per l'emancipazione e la valorizzazione della donna nella società italiana<sup>6</sup>.

Gli uomini, a differenza delle donne e dello straordinario ingresso femminile nella scuola di base, tendono invece ad allontanarsi dall'insegnamento, come nota Aristide Gabelli su «La Nuova Antologia» nel 1870: «La carriera, sparsa di tanti triboli qual'è, allietta ancora la donna, alla quale sono chiuse altre carriere, mentre invece spaventa gli uomini»<sup>7</sup>.

Molti sono i motivi che inducono i giovani uomini a prendere altre strade: la maggiore retribuzione offerta da altre attività, il prestigio e l'autorealizzazione, insomma il raggiungimento di una più rilevante gratificazione economica e sociale, e il timore latente, ma ormai sempre più diffuso nell'immaginario collettivo, di andare a svolgere un

---

<sup>3</sup> Cfr. C. Covato, *Sapere e pregiudizio. L'educazione delle donne fra '700 e '800*, Roma, Archivio Guido Izzi, 1991, cap. 3. Sull'istruzione superiore delle ragazze agiate prima dell'Unità, ogni singolo stato pre-unitario aveva le sue consuetudini. Ad esempio, per la Sicilia si veda: C. Sindoni, *A scuola da Madam. L'educazione delle donzelle siciliane di "gentile condizione" prima dell'Unità d'Italia (1830-1860)*, in S. Ulivieri (a cura di), *Le emergenze educative della società contemporanea*, Lecce, Pensa Multimedia, 2018.

<sup>4</sup> C. Covato, *Essere maestre in Italia fra Otto e Novecento*, in M. Cavazza, P. Govoni, T. Pironi (a cura di), *Eredi di Laura Bassi. Docenti e ricercatrici in Italia tra età moderna e presente*, Milano, FrancoAngeli, 2014, pp. 105-110.

<sup>5</sup> E. Catarsi, *L'educazione del popolo. Momenti e figure dell'istruzione popolare nell'Italia liberale*, Bergamo, Juvenilia, 1985, si veda la Tabella a p. 102.

<sup>6</sup> A. Ascenzi, *Introduzione*, in collab. con R. Sani, a E. De Amicis, *Il Romanzo d'un Maestro*, [1890], nuova ed., Pisa, ETS, 2021, p. 26.

<sup>7</sup> A. Gabelli, *L'Italia e l'istruzione femminile*, in «La Nuova Antologia», 1870, V, p. 154.



“mestiere da donne”, strettamente collegato al ruolo materno<sup>8</sup>. Solo nelle realtà di provincia, dove la società vive secondo ritmi più lenti e modelli più antichi, dove i posti di lavoro intellettuale sono pochi e circoscritti all’ambito governativo e statale, la figura del maestro gode ancora di un qualche prestigio. Da un questionario rivolto a degli insegnanti maschi e femmine che erano attivi nel lavoro nel primo Novecento, emerge che l’origine sociale degli uomini era economicamente più bassa, appartenendo a famiglie di artigiani e commercianti, mentre le insegnanti provenivano da un ceto medio impiegatizio; per gli uomini spesso l’insegnamento elementare costituiva una seconda scelta, dopo altri tentativi falliti, ma al sud a causa della mancanza di occupazione, anche il lavoro di maestro poteva risultare appetibile per i maschi, accompagnandosi ad altre occupazioni. Poiché per le donne era difficile per motivi di classe sposare il contadino e l’operaio e del resto anche un ricco notevole non avrebbe mai sposato una maestra, esse spesso restavano nubili, e comunque spesso, se si sposavano, lasciavano l’insegnamento. Più della metà delle maestre, dopo il diploma doveva trasferirsi lontano dalla famiglia in località rurali o montane. Il lavoro didattico era pesante e nelle zone più lontane le maestre dovevano insegnare in affollate pluriclassi con bambini di ogni età; interessante rilevare che molti insegnanti ricordano di aver incontrato il riconoscimento e l’apprezzamento delle comunità in cui lavoravano; rispetto alle motivazioni della scelta, la scelta per “vocazione” è condivisa dalle maestre in numero ben maggiore dei maestri (60% delle donne e 33% degli uomini parlano di scelta vocazionale, i rimanenti indicano lo stato di necessità)<sup>9</sup>. Rispetto al nubilito delle maestre e al loro rimanere “zitelle”, che alcuni raccomandavano in omaggio al valore vocazionale e materno della professione di insegnante elementare, le maestre più emancipate al contrario lo rivendicavano come una posizione di forte autonomia economica e quindi della libertà di sottrarsi a matrimoni coatti. Scrive in un articolo su *L’Alleanza* nel 1906 Linda Malnati:

Io vorrei interrogare cento donne maritate, se si decidessero a dire la verità vera, sul perché del loro matrimonio, e settantacinque su cento, risponderebbero con una frase molto comune, ma molto espressiva: si sono maritate per avere una posizione. E infatti qual è la classe che dà il maggior numero di zitelle? Quella delle insegnanti, perché hanno raggiunto la loro indipendenza economica<sup>10</sup>.

Per la piccola e media borghesia, dove le ragazze vivevano in famiglia prima di “sistemarsi” con il matrimonio, si fa strada soprattutto nelle famiglie più indigenti o rese tali da qualche evento luttuoso, ad esempio la scomparsa dei genitori, che una delle occupazioni più adatte per le giovani donne fosse quella di insegnante, prima e largamente nelle scuole elementari, poi, con sempre maggior interesse, nel ginnasio inferiore e nei licei, nelle scuole e negli istituti tecnici e soprattutto nelle scuole normali<sup>11</sup>. La ricerca di un titolo di studio utile all’ingresso in un’occupazione retribuita spiega d’altra parte il successo che tra le ragazze incontrano scuole a contenuto professionalizzante, rispetto a

<sup>8</sup> Cfr. C. Ghizzoni, S. Polenghi (a cura di), *L’altra metà della scuola. Educazione e lavoro delle donne fra Otto e Novecento*, Torino, SEI, 2008.

<sup>9</sup> M. Dei, *Colletto Bianco, grembiule nero. Gli insegnanti elementari italiani tra l’inizio del secolo e il secondo dopoguerra* Bologna, il Mulino, 1994.

<sup>10</sup> L. Malnati, *Zitelle e maritate*, in «L’Alleanza», n. 20, 18 agosto 1906. Un’ampia e ricca schedatura critica dell’«Alleanza» rispetto al rapporto tra donne e educazione è stata edita in volume: A. Cagnolati, T. Pironi, *Cambiare gli occhi al mondo intero. Donne nuove ed educazione nelle pagine de L’Alleanza (1906-1911)*, Milano, Unicopli, 2006.

<sup>11</sup> Cfr. S. Ulivieri (a cura di), *Essere donne insegnanti. Storia, professionalità, cultura di genere*, Torino, Rosenberg & Sellier, 1996.



scuole per “signorine” di cultura generica e ornamentale e mirate solo a rendere le donne più adatte “al buon governo della casa”. Certo le motivazioni che spingono le giovani verso l’insegnamento non coincidono più perfettamente con quelle tradizionali. Inizialmente alla figura della maestra si collega il ruolo materno, ovvero della *maestra-madre*, un forte stereotipo che collega il concetto di *maternità estesa* a chi di fatto andrà ad occuparsi della prima infanzia. Secondo questo punto di vista le maestre appaiono ancora legate al concetto della vocazione e a una visione *perbenistico-intimista* della professione, secondo una visione un po’ romantica della figura della maestra, mentre in realtà socialmente le donne erano indotte alla professione magistrale soprattutto dalla possibilità di un lavoro non manuale che essa offriva insieme all’autonomia economica.

La Scuola Normale triennale, maschile e femminile, incontrò subito il favore delle famiglie della piccola e media borghesia liberale. Era la scuola ideale per queste ragazze provenienti da un ceto modesto e composito, fatto di impiegati, artigiani e commercianti, idealmente legato al nuovo stato unitario, ma economicamente frustrato, in quanto tale scuola metteva le ragazze in condizione di formarsi una sia pur limitata e scarsa cultura professionale di insegnante, soprattutto per chi non poteva accedere ai pochi e costosi educandi laici e religiosi o di non potersi permettere un precettore o una istitutrice in casa; di più, la *Patente magistrale* conseguita (*inferiore* dopo una frequenza biennale e *superiore* dopo una frequenza triennale), dava alle giovani la possibilità di accedere ad un lavoro che per quanto poco retribuito permetteva loro di non gravare sulle famiglie. Inoltre, il meccanismo concorsuale di selezione permetteva alle ragazze formate in tali scuole di prevalere su coloro che avevano una modesta formazione privata.

I genitori, soprattutto nelle città indirizzano la scelta scolastica delle figlie, avviandole verso istituti e licei di tipo classico e letterario, perché vedono nell’insegnamento e nella scuola un luogo di lavoro con minore competitività, con orari settimanali brevi e quasi del tutto posti nella fascia antimeridiana, dove le presenze maschili di anno in anno vanno sempre più riducendosi e dunque potenzialmente meno pericolose di altri ambienti di lavoro, e dove il rapporto con gli allievi e le allieve ripropone un rapporto privato, materno, “naturale” della donna.

In circa quarant’anni si determina un aumento costante del numero delle maestre che partono in minore quantità, vanno al pareggio e finiscono per raddoppiare: nel 1863/64 le maestre sono 15820 a fronte di 18443 maestri; nel 1875/76 le maestre sono 23818 e 23267 sono i maestri; nel 1901 i maestri sono 21178, mentre le maestre sono ormai più del doppio<sup>12</sup>. Quindi in un tempo relativamente breve la scuola elementare passa per due terzi in mano alle donne, per l’evidente concorrere di varie circostanze favorevoli: indifferenza maschile per una attività socialmente poco valutata ed anche poco retribuita; fabbisogno crescente di maestri elementari dovuto al diffondersi e al moltiplicarsi delle scuole sul territorio e dovuto pure al prolungamento dell’obbligo scolastico introdotto dalla legge Coppino, ma soprattutto il comportamento della borghesia e della classe dirigente, la quale dopo l’Unità non tenne in gran conto la diffusione dell’istruzione del popolo, e tollerò più facilmente l’ingresso delle maestre nella scuola primaria sia per indifferenza, sia perché convinta che per i limiti del proprio sesso, le maestre andassero a svolgere un ruolo di conservazione, piuttosto che di progresso<sup>13</sup>.

Nota Patrizia Gabrielli, che le giovani insegnanti elementari catapultate in un lavoro nuovo e a cui non erano poi molto preparate, si trovarono ad affrontare difficoltà pesanti e impegnative:

<sup>12</sup> Si veda E. De Fort, *L’insegnante elementare nella società italiana della seconda metà dell’ottocento*, in «Critica Storica», 1974, n. 3, p. 432.

<sup>13</sup> Cfr. T. Tomasi, *La donna educatrice nella famiglia e nella scuola*, in «Scuola e città», n. 9, 1959, pp. 301-302.



Figlie d'operai, ferrovieri e piccoli artigiani, molte ragazze delle grandi città come dei piccoli centri, sostenute dai genitori decisi a garantire loro un avanzamento nella gerarchia sociale, frequentarono la Scuola Normale. Tale scelta comportò notevoli sacrifici economici e forti tensioni emotive. La mancanza di un retroterra culturale adeguato, l'inserimento in un ambiente estraneo se non ostile [...], provocò in loro non pochi disagi esistenziali [...]. Ai disagi causati dalla lontananza dalla famiglia si aggiungevano quelli derivati dalle inefficienze del sistema scolastico. Molte si trovarono a svolgere le proprie lezioni in ambienti inaccoglienti, talvolta malsani, di fronte a classi numerose, a bambini bisognosi di cure, spesso divisi tra scuola e lavoro<sup>14</sup>.

Non va infatti dimenticato che da un punto di vista politico moderato e tradizionale la presenza delle donne era per certi aspetti rassicurante: offrivano maggiori garanzie di adeguamento ai valori della classe dirigente e del resto esse accettavano passivamente nella scuola la trasposizione della divisione dei ruoli, così come la società l'aveva codificata e gerarchizzata nel tempo. Certo la politica poteva non avere nessun riguardo delle maestre, attribuire loro uno stipendio nettamente inferiore a quello dei colleghi, lasciare che andassero raminghe da un comune all'altro in cerca di lavoro, considerarle di volta in volta, o delle povere missionarie innamorate del loro lavoro, o delle "spostate", che sole e senza famiglia potevano solo creare guai per la loro diversità e indipendenza nei paesotti di provincia dove capitavano<sup>15</sup>. Attraverso l'indipendenza economica e l'autonomia di vita, il modello normativo a lungo interiorizzato dalle maestre in quanto donne si incrinava ed esse entravano a volte inconsapevolmente in conflitto con i contesti sociali in cui si trovavano ad operare, modelli tradizionali che a quell'esempio continuavano a richiamarsi, soprattutto nelle realtà meno evolute, nei piccoli centri montani o agricoli, con conseguenze tragiche sulla tenuta psicologica di giovani donne sole, che malviste e maltrattate, come peraltro insidiate e chiacchierate, finivano o per rinunciare al lavoro, o per suicidarsi come nel caso emblematico della maestra Italia Donati<sup>16</sup>.

## 2. Le maestre elementari, tra emancipazionismo, femminismo e socialismo

Nella categoria dei dipendenti statali, i maestri e le maestre occupano il gradino più basso anche per le difficili condizioni di disagio in cui sono costretti a lavorare e a vivere, aggravate dai contrasti con i comuni che cercano di piegarli agli interessi delle consorterie locali, spesso appesantiti dall'avversione di qualche parroco se erano di fede laica o addirittura in odore di repubblicanesimo e di socialismo. Non mancavano tuttavia anche figure di sacerdoti più aperti di idee e di fede liberale o cattolico-democratica, anche se le loro posizioni restarono spesso minoritarie<sup>17</sup>.

<sup>14</sup> P. Gabrielli, *Educare al socialismo: maestre tra Otto e Novecento*, in A. Cagnolati (a cura di), *Maternità militanti. Impegno sociale tra educazione ed emancipazione*, Roma, Aracne, 2010, p. 19, p. 22.

<sup>15</sup> Cfr. I. Porciani, *Sparsa di tanti triboli: la carriera della maestra*, in Ead. (a cura di), *Le donne a scuola. L'educazione femminile nell'Italia dell'Ottocento*, Firenze, Il Sedicesimo, 1987.

<sup>16</sup> Della persecuzione e del conseguente suicidio a soli ventitré anni della maestra Italia Donati ha svolto una significativa ricostruzione Enzo Catarsi, *L'educazione del popolo...*, op. cit., cap. 3. Il tema viene ripreso ed ampliato da Anna Ascenzi, *Drammi privati e pubbliche virtù. La maestra italiana dell'Ottocento tra narrazione letteraria e cronaca giornalistica*, Pisa, ETS, 2019, pp. 70-122.

<sup>17</sup> Sul dibattito che caratterizza la presenza dei cattolici nella realtà scolastica italiana, si rimanda alla ricca rassegna presente in L. Pazzaglia, *Movimento cattolico e questione scolastica*, in *Dizionario storico del movimento cattolico in Italia*, Torino, Marietti, 1981, vol. I, t. 2, pp. 72-84.



Su la rivista il *Risveglio educativo* e su *L'Istituto* si trovano numerose testimonianze di condizioni disperate e penose in cui i maestri con le loro famiglie erano costretti a vivere ai limiti della indigenza.

Il disinteresse dei politici, salvo alcuni che avevano a cuore le sorti dell'istruzione popolare e quindi dei maestri e delle maestre, era dovuto al fatto, come venne acutamente denunciato da Emilia Mariani, una maestra comunale di formazione mazziniana e democratico-repubblicana, poi passata a fine Ottocento nelle fila socialiste, che le maestre in quanto donne non erano considerate cittadine, in quanto prive del diritto di voto, e della possibilità quindi di porre con forza la loro difficile situazione ai politici di turno. In un congresso di maestri elementari tenutosi ad Asti, così la Mariani pone in relazione il miglioramento delle condizioni degli insegnanti con il diritto al voto delle donne:

La classe magistrale attraversa una crisi dolorosa, ma non nuova, perché si connette con il disagio di un gran numero di lavoratori. Nondimeno la nostra crisi pare più acuta e mordente per l'isolamento in cui ci troviamo, e la poca simpatia che i nostri laggi ispirano nelle cittadinanze [...]. Ma sapete voi, avete mai riflettuto quale sia la cagione di questa noncuranza, dell'amara indifferenza, della quasi ostilità che noi incontriamo in quelli che pur dovrebbero essere i nostri amici, poiché ci affidano i loro figlioli? [...] Ve lo dirò io. La nostra organizzazione porta in sé una debolezza insita, una deficienza irriducibile che le è creata ... da noi [...]. Noi siamo ora una debolezza non perché siamo meno pronte a combattere, meno capaci alla resistenza... no! In tutte le grandi riunioni, congressi, comizi e assemblee io ho sempre veduto, come oggi vedo qui, le donne, le maestre, in prima fila, attente, vigili, assenzienti ad ogni più ardita proposta... Le maestre sono una debolezza nella organizzazione solo perché manca a esse l'arma necessaria a combattere. Le maestre sono donne, e la legge nega loro perché donne, il diritto di cittadine. Ecco il male [...]. Noi non siamo cittadine italiane, pur pagando le tasse, pur lavorando a produrre la ricchezza, pur dando il nostro contributo di sangue per la difesa della patria, coi pericoli e i dolori della maternità... Non siamo cittadine, e non essendo tali la nostra forza è ridotta a zero nelle lotte contro il Governo [...]. A che vale che noi siamo qui, in un pubblico Comizio, a elevare la nostra voce contro quella secolare ingiustizia che tratta il maestro come l'ultimo dei salariati, se la nostra voce è afona e non ha eco nelle sfere dove dovrebbe farsi sentire? Prima di venire qui a chiedere il pane e la dignità di educatrici, dobbiamo chiedere il nostro diritto e la nostra dignità di cittadine<sup>18</sup>.

Lo stato liberale non impedisce di fatto l'ascesa delle donne verso l'insegnamento e l'istruzione, tant'è che alcune come Teresa Labriola e Maria Montessori arrivano anche ad occupare delle cattedre universitarie, ma sono pochi esempi di fronte a una cultura professionale di impianto fortemente maschile; estremamente esigui sono anche gli spazi che le insegnanti riusciranno a ritagliarsi all'interno delle associazioni dei maestri e dei professori. E solo tra Otto e Novecento si incontrano donne dirigenti di società professionali o aderenti alle Camere del Lavoro e al movimento sindacale. La situazione delle maestre inizia a mutare con l'incipiente fenomeno dell'associazionismo magistrale, le cui rivendicazioni verranno ascoltate dai politici della sinistra storica prima e dai primi deputati socialisti poi. L'accesso all'istruzione, visto e interpretato come un importante momento di passaggio verso l'emancipazione, diventa il cavallo di battaglia delle prime riviste femminili, fondate e dirette da donne, dove le donne scrivono articoli, lettere, poesie. Ad esempio, sulla rivista per signorine *Cordelia*, fondata a Firenze nel 1881, le

<sup>18</sup> E. Mariani, *Le maestre e il voto*, in «L'Alleanza», n. 149, 11 luglio 1909.

lettrici vengono invitate a scrivere e ad inviare racconti e articoli. Non è un caso che direttrice di *Cordelia* sia stata a lungo dal 1884 al 1911 una ex maestra fiorentina, divenuta giornalista e imprenditrice editoriale e affermata come una delle maggiori e più note scrittrici per l'infanzia di quel periodo: Ida Baccini.

L'istruzione diventa lo strumento indispensabile per rompere la tradizione domestica femminile e aprire alle giovani attività extra-domestiche retribuite. La fiducia nell'istruzione e nella sua diffusione, tipica dell'Italia post-unitaria, guardava proprio a maestri e maestre per educare le nuove generazioni, formare italiani e italiane ai valori della patria unita e indipendente, e ai doveri verso lo stato. Soprattutto i democratici, i repubblicani e i socialisti si disporranno in prima linea nella lotta per l'alfabetizzazione dell'infanzia e per l'istruzione popolare, contribuendo a creare e a far sviluppare una fitta rete associazionistica degli insegnanti con propri organi di diffusione.

La situazione dell'infanzia povera e affamata costituiva anche essa un forte elemento sociale che collegava le scelte politiche di insegnanti e medici a quelle della classe lavoratrice. Riferendosi a quest'epoca scrive lo storico Gaetano Arfé:

È la grande stagione dei medici e dei maestri socialisti, i primi tra gl'intellettuali che sentono il richiamo di questo movimento innovatore, e che rispondono all'appello socialista, impegnandosi con spirito di pionieri nella lotta contro la pellagra e contro l'analfabetismo, accendendo nelle campagne fari di cultura laica, contro una religione degradata assai spesso in superstizione, e posta troppo spesso dai suoi rappresentanti al servizio del padronato<sup>19</sup>.

Considerando come "proletariato intellettuale" il corpo magistrale, fin dal loro sorgere il movimento repubblicano e quello socialista avevano prestato attenzione alle difficili condizioni dei maestri, e alle cattive situazioni in cui si trovavano ad operare. I maestri e le maestre d'altro canto, impegnandosi in numerose rivendicazioni, spesso erano considerati sovversivi e additati come tali anche attraverso segnalazioni anonime o dai rapporti dei carabinieri alle autorità scolastiche. Stefano Pivato nel suo studio *Pane e grammatica*<sup>20</sup> ricorda le indagini sui maestri romagnoli presenti nell'Archivio di Stato di Bologna. L'impegno politico-sociale degli insegnanti portò ad una democratizzazione del mondo scolastico e ad una maggior consapevolezza di tutti, classi dirigenti e classi lavoratrici sul valore della scuola e sulla diffusione dell'istruzione. Quali le rivendicazioni dei maestri socialisti? In primo luogo quella per il miglioramento delle condizioni retributive e per la parità di stipendio tra maestri e maestre, come pure la messa sotto accusa del potere protervo espresso dalle amministrazioni comunali esercitato sulla categoria, ma anche la richiesta di creare varie "istituzioni sussidiarie": i ricreatori per il tempo libero, la refezione scolastica, le biblioteche popolari, le università popolari per gli adulti, come pure l'organizzazione della mutualità tra insegnanti e il cooperativismo scolastico. E mentre i maestri chiedevano alla politica di operare a favore della scuola di base, la politica chiedeva ai maestri di abbandonare l'individualismo piccolo borghese e di farsi dal basso, promotori della cultura popolare. Questo, ad esempio, l'appello ad «andare verso il popolo» de *Il Cuneo*, giornale della Federazione Socialista di Forlì:

Il maestro vada al popolo [...] vada nelle famiglie, vada nelle officine, nei comizi per dire egli stesso al popolo tutta l'importanza dell'istruzione e dell'educazione. E si

<sup>19</sup> G. Arfé, *Storia del socialismo italiano (1892-1926)*, Torino, Einaudi, 1965, p. 43.

<sup>20</sup> S. Pivato, *Pane e grammatica, L'istruzione elementare in Romagna alla fine dell'800*, Milano, FrancoAngeli, 1983, pp.120-125. Si veda anche S. Pivato, *Movimento operaio e istruzione popolare nell'Italia liberale. Discussioni e ricerche*, Milano, FrancoAngeli, 1986.

faccia amare. Curi tutte le istituzioni sussidiarie che legano il fanciullo e la sua famiglia alla scuola e al maestro; società ginniche, biblioteche popolari, scuole di disegno, ricreatori, doposcuola, tutti devono essere patrocinati dal maestro: solo così egli dimostrerà di considerare l'opera sua come nobilissima missione e la scuola, fatta pel popolo, per merito suo diventerà veramente popolare<sup>21</sup>.

A questa mobilitazione magistrale partecipano anche le maestre, sia come scrittrici/narratrici in novelle e romanzi ripresi dalle loro esperienze autobiografiche, sia come propagandiste in convegni magistrali e incontri di base in mezzo ai lavoratori e alle loro famiglie degli ideali e delle rivendicazioni socialiste, sia coniugando il loro essere donne, oppresse in maniera particolare per il loro sesso, e quindi parte, grazie al suffragismo a cui molte aderivano, di un femminismo *ante litteram*, della nuova fede socialista. Dell'istruzione popolare scriveranno la nota emancipazionista repubblicana Anna Maria Mozzoni<sup>22</sup>, la più famosa tra le prime socialiste, la dottoressa russa Anna Kuliscioff<sup>23</sup> e, proprio per appoggiare le rivendicazioni delle maestre, la più nota pedagogista italiana, Maria Montessori<sup>24</sup>, nel primo periodo della sua attività.

Oltre ai già menzionati *L'Alleanza* e *Cordelia*, va aggiunto il noto *La donna*, una rivista quindicinale illustrata, fondata e diretta da Gualberta Alaide Beccari, edita dal 1868 al 1890. Il sottotitolo era *Periodico d'educazione compilato da donne italiane*. Le collaboratrici de *La Donna* erano d'ispirazione mazziniana e si proponevano l'emancipazione della donna, già nel proposito dichiarato di chiamare le donne a dare il loro contributo di pensiero e di scrittura. Il quindicinale diretto dalla Beccari andò oltre la narrazione delle vicende personali delle maestre e trasformò in un caso politico il loro difficile status socio-economico<sup>25</sup>.

Sono molti i giornali e le riviste in cui letterate, poetesse, traduttrici, insegnanti e maestre, suffragiste e socialiste e anche educatrici cattoliche democratiche scrivono cercando di diffondere insieme al valore dell'istruzione per tutti, anche gli ideali di un forte cambiamento sociale che migliorasse le condizioni delle classi più escluse della scuola e dalla conoscenza. In particolare, tra le riviste dedicate alla scuola e alla condizione degli insegnanti<sup>26</sup> vanno ricordate insieme al *Risveglio educativo* anche *Il Corriere delle maestre*, edito da Vallardi che chiama a dirigerla Guido Fabiani dal 1897 e *Il nuovo educatore*, *L'Avvenire dei maestri elementari italiani*, e il diffuso *I diritti della scuola*, fondata e diretta dal 1899 da Guido Antonio Marcati ed inoltre *L'Istituto*, pubblicato dal 1852 al 1901, in cui la rubrica *Via Crucis*, rappresenta e mostra le vicende drammatiche e le vicissitudini di maestri e maestre. Anche se i direttori spesso erano maschi, tuttavia nei servizi giornalistici e nelle cronache

<sup>21</sup> E. Magalotti, *La scuola popolare e il maestro*, in «Il Cuneo», 15 settembre 1906.

<sup>22</sup> Cfr. F. Pieroni Bortolotti, *Alle origini del movimento femminile in Italia (1848-1892)*, Torino, Einaudi, 1963. Ed inoltre: T. Pironi, *Femminismo ed educazione in età giolittiana. Conflitti e sfide della modernità*, Pisa, ETS, 2010.

<sup>23</sup> Cfr. F. Pieroni Bortolotti, *Socialismo e questione femminile in Italia 1892-1922*, Milano, Mazzotta, 1974 ed anche T. Tomasi et al., *Scuola e società nel socialismo riformista (1891-1926). Battaglie per l'istruzione popolare e dibattito sulla «questione femminile»*, Firenze, Sansoni, 1982.

<sup>24</sup> Cfr. E. Catarsi, *La giovane Montessori*, Ferrara, Corso ed., 1995; T. Pironi, *Maria Montessori e gli ambienti milanesi dell'Unione Femminile e della Società Umanitaria*, in «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», *Maria Montessori e le sue reti di relazioni*, 2018, n. 25; S. Ulivieri, *Il femminismo di Maria Montessori. Educazione, emancipazione per un nuovo modello di donna*, in M. Baldacci, M. Zabalza (a cura di), *L'utopia montessoriana. Pace, diritti, libertà, ambiente*, Trento, Erickson, 2019.

<sup>25</sup> M. De Leo, F. Taricone, *Le Donne in Italia. Educazione/Istruzione*, Napoli, Liguori, 1995, cap. 4, pp. 89-107.

<sup>26</sup> Cfr. in proposito gli studi svolti da Giorgio Chiosso e Roberto Sani, in particolare: G. Chiosso (a cura di), *I periodici scolastici nell'Italia del secondo Ottocento*, Brescia, La Scuola, 1992; R. Sani, *La stampa periodica per gli insegnanti nell'Italia dell'Otto e del Novecento (1861-1945)*, in J.M. Hernandez Diaz (ed.), *La prensa pedagógica de los profesores*, Salamanca, Ed. Universidad de Salamanca, 2018.

è forte e preziosa la presenza delle donne, in uno “scrivere pubblico delle donne” che nelle aree del nord, del centro e nei maggiori centri del paese si conquistano il diritto a svolgere la professione di giornalista, ad avere un preciso status professionale come colleghe a pari titolo dei colleghi maschi. Questa libertà di espressione appariva tanto più evidente in rapporto alle oggettive condizioni di inferiorità e di subordinazione in cui le donne erano tenute, al punto che la stessa lettura dei giornali in alcune zone del Paese più depresse culturalmente era ritenuta anomala e rivoluzionaria, se fatta da una donna. Per questo, come ricorda Annalisa Buttafuoco, un decalogo socialista per le donne affermava nel 1901: “Sprezza chi ride, vedendoti un giornale tra le mani”<sup>27</sup>.

### 3. Le maestre socialiste, tra realtà e narrazione

Nell’immaginario collettivo di fine Ottocento una delle immagini femminili che ebbe maggiore presa e attenzione fu la figura della maestra elementare, protagonista di un gran numero di novelle e romanzi<sup>28</sup> e protagonista, per le indegne persecuzioni a cui spesso fu sottomessa, delle cronache giornalistiche di quel periodo. Soprattutto a chi abbia letto *Cuore* di De Amicis ancor oggi rimane vivo nella mente il ricordo del ritratto vivace e spensierato che l’autore traccia della “maestrina dalla penna rossa”:

[...] ce n’è un’altra che mi piace: la maestrina della prima inferiore, quella giovane col viso color di rosa, che ha due belle pozzette nelle guance, e porta una gran penna rossa sul cappellino, e una crocetta di vetro giallo appesa al collo. E’ sempre allegra, tien la classe allegra, sorride sempre, grida sempre con la sua voce argentina che par che canti, picchiando la bacchetta sul tavolino e battendo le mani per impor silenzio [...] ed è tormentata continuamente dai più piccoli che le fanno carezze e le chiedono dei baci, tirandola pel velo e per la mantiglia; ma essa li lascia fare e li bacia tutti, ridendo, e ritorna a casa ogni giorno arruffata e sgolata, tutta ansante e tutta contenta, con le sue belle pozzette e la sua penna rossa<sup>29</sup>.

Certo si tratta di un’immagine lieta e gentile, ben lontana dalla vita reale delle maestre poco formate professionalmente, poco retribuite, poco rispettate. Ben altre immagini emergono in letteratura e nel giornalismo delle vite delle maestre<sup>30</sup>, immagini dolorose e tragiche, vittime di un processo di alfabetizzazione nazionale che spesso si compiva sulla loro pelle. Siamo ancora lontani da esaurienti quadri d’insieme sulle condizioni di vita e di lavoro delle insegnanti elementari, reso abbastanza difficile per la scarsità di studi approfonditi sull’istruzione femminile nel nostro Paese tra l’Unità e il fascismo, a cui hanno posto mano Simonetta Soldani, Carmela Covato e un recente studio di Anna Ascenzi<sup>31</sup>, dedicato alle maestre.

<sup>27</sup> A. Buttafuoco, “Sprezza chi ride”. *Politica e cultura nei periodici del movimento emancipazionista in Italia*, in «Nuova DWF», 1982, p. 7.

<sup>28</sup> Per una rassegna letteraria della figura della maestra, si veda G. Pagliano, *Le nuove professioni femminili e la tradizione letteraria*, in M. Savini (a cura di), *Presenze femminili tra Ottocento e Novecento: Abilità e Saperi*, Napoli, Liguori Ed., 2002, paragr. 4.

<sup>29</sup> E. De Amicis, *Cuore*, [1886] rist. Garzanti, Milano, 1955, pp. 63-64. Si veda anche S. Ulivieri, *La maestrina con la penna rossa. Immagini di maestre nell’Italia dell’Ottocento tra letteratura e realtà*, in «Cadmo», Anno 1, n. 3, dicembre 1993.

<sup>30</sup> Cfr. G. Bini, *La maestra nella letteratura: uno specchio della realtà*, in S. Soldani (a cura di), *L’educazione delle donne. Scuole e modelli di vita femminile nell’Italia dell’Ottocento*, Milano, FrancoAngeli, 1989.

<sup>31</sup> Si veda il già citato A. Ascenzi, *Drammi privati e pubbliche virtù...*, cit.

L'immagine delle maestre rimanda, sia attraverso vari studi, sia attraverso la narrazione letteraria, evidenziata anche da molta pubblicistica dell'epoca, a due principali tipi di *cliché*, il primo suffragato dalla cultura socialista della maestra idealista e generosa divulgatrice della cultura popolare e dell'alfabeto tra le masse diseredate, attraverso scuole per l'infanzia, ma anche scuole serali per i lavoratori e scuole domenicali per le fanciulle, il secondo della maestra borghese, traditrice della propria classe che desiderosa di libertà ed autonomia andava a rappresentare un modello pericoloso di donna emancipata e libera. Insomma la raffigurazione della maestra oscillava tra l'"angelo della scuola" che diffondeva l'alfabeto tra i bambini del popolo, e la "donna perduta" frequentatrice di quartieri operai, camere del lavoro e redazioni di giornali.

Le associazioni comunali di mutuo soccorso tra maestri sono moltissime e trovavano sede nelle grandi città. Con il costituirsi dei sindacati dei lavoratori e del Partito Socialista si costituiscono anche *Sezioni di Maestre e Maestri* presso le Camere del Lavoro<sup>32</sup>. A Milano la *Sezione Maestre e Maestri* nasce nel marzo del 1893, con una evidente vocazione operaia, come si evince dallo Statuto:

I maestri per la maggior parte figli di lavoratori, lavoratori essi stessi, destinati ad educare ed istruire i futuri lavoratori, hanno il dovere di fare causa comune colla grande famiglia degli operai. Ed è oramai tempo che cada quel baluardo, [...] che ha tenuto finora diviso chi lavora con la mente da chi lavora col braccio<sup>33</sup>.

I primi soci fondatori della Sezione furono dodici, ma in pochi mesi raggiunsero le cento adesioni, tra cui spiccano i nomi di Carlotta Clerici e di Linda Malnati.

Carlotta Clerici<sup>34</sup>, maestra e socialista, si iscrive nel 1892 al Partito Socialista, dove fonda nel 1897 il Movimento Femminile insieme alla Kuliscioff e alla Malnati, cercando sempre di coniugare la richiesta del voto per le donne e l'impegno per l'istruzione popolare alla militanza socialista. Tra le numerose attività fa anche parte del consiglio di amministrazione delle Opere pie del comune di Milano, con delega all'orfanotrofio femminile "La Stella" che conosceva bene per avervi trascorso l'infanzia. Durante il suo mandato si prodigò per migliorare le condizioni di vita e di istruzione di bambine e ragazze, focalizzandosi su tre punti: abolizione dell'utilizzo delle orfane per gli accompagnamenti funebri; iscrizione delle bambine alla frequenza di scuole comunali pubbliche, esterne all'istituto; istituzione di una scuola professionale interna di avviamento al lavoro, scuola la cui direzione fu poi tenuta dalla Clerici. Le finalità di queste innovazioni erano quelle di aprire alle "stelline", bambine e ragazze la possibilità di meglio comprendere il mondo esterno, per favorire un loro positivo e consapevole rientro nella società al termine del percorso formativo. Successivamente si schierò anche contro l'ingresso dell'Italia nel conflitto mondiale. Altra importante esponente socialista è la maestra e pubblicista Linda Malnati<sup>35</sup>, impegnata in difesa delle condizioni lavorative delle maestre elementari e per la parità di stipendio con i maestri. Fondatrice nel 1890 insieme

<sup>32</sup> Cfr. F. Loparco, *La Sezione Maestre e Maestri della Camera del Lavoro di Milano. Tra militanza politica e impegno per la lotta all'analfabetismo e per l'istruzione popolare (1893-1917)*, Macerata, Eum, 2014, pp. 17-53.

<sup>33</sup> *Statuto della Sezione maestre e maestri della Camera del lavoro di Milano*, 2 marzo 1893, Archivio della Fondazione G. Feltrinelli di Milano. Fondo L. Musini.

<sup>34</sup> Per ulteriori indicazioni su Carlotta Clerici, si veda: R. Farina (a cura di), *Dizionario biografico delle donne lombarde 568-1968*, Milano, Baldini & Castoldi, 1995, pp. 314-315.

<sup>35</sup> Maggiori notizie sull'impegno politico sociale di Linda Malnati, in E. Scaramuzza, *La maestra italiana tra Otto e Novecento. Una figura esemplare di educatrice socialista: Linda Malnati*, in L. Rossi (a cura di), *Cultura, istruzione e socialismo nell'età giolittiana*, Milano, FrancoAngeli, 1991. Ed inoltre R. Farina (a cura di), *Dizionario biografico delle donne...*, cit., pp. 676-679.

alla Kuliscioff e alla Clerici della sezione femminile della Camera del lavoro, è presente tra i primi soci e sostenitori della *Sezione Maestre e Maestri*. All'interno del Partito Socialista è una leader nella promozione e la difesa dei diritti delle donne; svolge un'ampia e diffusa opera di propaganda politico-sociale tra le donne lavoratrici, convinta sostenitrice dell'importanza di istruire i giovani e in particolare le ragazze. Collabora anche alle attività della Scuola-laboratorio annessa al reparto ospedaliero delle donne sifilitiche, dedicato all'istruzione gratuita delle giovani donne ricoverate, che erano ex-prostitute.

Dirige con la maestra socialista torinese Emilia Mariani il periodico *Vita femminile*. Autrice di testi scolastici, pubblicitista, conferenziera fu molto attiva anche all'interno dell'Università Popolare di Milano. Promosse e appoggiò le lotte di tessitrici, mondine, impiegate, pellicciaie, cartai, lavoranti in aziende chimiche e farmaceutiche. Nel 1898, partecipa ai moti di piazza contro il governo accanto alle operaie. Deferita al Consiglio Scolastico Provinciale con l'accusa di aver fatto propaganda politica a scuola, fu sospesa per tre mesi dall'insegnamento. Quando a Milano si insedia una Giunta popolare, collabora con l'amministrazione comunale per istituire la mensa scolastica gratuita per i bambini e per riformare l'Orfanotrofio femminile delle Stelline. Nel 1906 istituisce in collaborazione con Anna Maria Mozzoni il "Comitato milanese per il suffragio universale". Nel 1908 al Consiglio Nazionale delle Donne italiane propone di sostituire l'insegnamento religioso nella scuola elementare con uno studio comparato delle religioni. La proposta verrà accettata, ma questa decisione porterà ad una spaccatura con le donne e le insegnanti di area cattolica.

Pacifista convinta fonda poi con la Clerici il "Comitato pro-umanità" che promuoverà la neutralità italiana contro la discesa in guerra. Insomma, una vita la sua dedicata ad una estensione democratica della scuola e dell'istruzione a tutti, come pure fu molto attiva in difesa delle donne e delle lavoratrici, per un netto miglioramento delle loro condizioni di vita, intrecciando gli ideali socialisti a quelli del femminismo.

Alle vite emblematiche di tante maestre socialiste fanno riscontro alcune figure di maestre narrate da De Amicis: come se attraverso la letteratura venissero ad emergere dal vivo attraverso il racconto il loro impegno e la loro partecipazione alle sofferenze del popolo. Scrive Roberto Sani, guardando all'affresco pedagogico-sociale, che emerge dalle opere dello scrittore di Oneglia dedicate alla scuola e agli insegnanti:

Con precisione degna di un chirurgo, De Amicis scava nelle pieghe della misera condizione degli insegnanti elementari, ne racconta gli stipendi da fame e la sostanziale assenza di ogni forma di garanzia giuridica e di tutela assistenziale, la necessità talora di integrare i miserrimi proventi derivanti dall'insegnamento con il ricorso a un secondo lavoro, spesso degradante, l'esposizione costante ai soprusi e agli arbitri delle autorità municipali, del clero locale, della burocrazia ministeriale e degli stessi parenti degli alunni; infine la miseria nera, la solitudine e la scarsa considerazione sociale<sup>36</sup>.

Spesso le maestre narrate dall'autore, che seppero ben comprendere e rappresentare le vicende della scuola italiana tra Otto e Novecento, sono delle maestrine indifese, vittime di maldicenze, trattate quasi da inferiori dalla borghesia delle cittadine dove vengono destinate, o addirittura oggetto di pesanti attenzioni da parte di quelle masse operaie che attraverso l'istruzione esse aiutavano ad inserirsi nel gruppo degli elettori, ma a volte De Amicis ci presenta anche figure di donne forti che il lungo percorso di sofferenza ha reso autonome e consapevoli, forti e coraggiose in grado di aiutare i più deboli, le famiglie degli

<sup>36</sup> R. Sani, *Introduzione*, in collab. con A. Ascenzi, a E. De Amicis, *Il Romanzo d'un Maestro*, cit., p. 15.



operai, le donne e i bambini. Ad esempio, nel *Romanzo di un maestro*, alla sua prima destinazione il maestro Ratti incontra una ricca commerciante che tratta una maestra da lei assunta come ripetitrice dei figli in vacanza quasi come una cameriera («Maestra mi tenga lo scialle, Signorina, mi vada a prendere il ventaglio<sup>37</sup>»); il maestro si dispiace che a questa mancanza di riguardo, la giovane risponda con profondo ossequio, senza sentirsi umiliata<sup>38</sup>. Il racconto *La maestrina degli operai*<sup>39</sup> ha come protagonista una giovane insegnante ventenne, orfana di un ufficiale, contegnosa, timida e alle prime esperienze didattiche, che dovendo andare ad insegnare in una scuola serale, resta intimorita della sua classe composta da circa quaranta uomini fra i 12 e i 50 anni, operai, uomini rudi e stanchi, seppure seri e laboriosi, con indosso abiti sporchi, uomini che odorano di vino e di tabacco. Ci sono anche dei giovani, abituati a frequentare le osterie, a risse e ad alterchi. Con loro soprattutto sarà difficile mantenere la disciplina. Si distingue tra questi un giovane intraprendente che cerca di far opera di seduzione verso la ragazza, attratto dalla diversità della giovane, per cui manifesta un interesse diviso tra avversione e desiderio, tra curiosità e ammirazione. Come in altri racconti e romanzi riguardanti le maestre l'interesse ruota intorno alla dimensione sensuale, anche se l'attenzione rivolta alla giovane sorge soprattutto dalla differenza culturale e comportamentale. La storia finisce tragicamente in una rissa, in cui il giovane viene ferito mortalmente, quasi a dimostrare i mali che affliggono il popolo, l'alcolismo, la violenza, la diffusa immoralità a cui socialmente l'istruzione da sola non può porre rimedio. Ma è nell'opera postuma di De Amicis *Primo Maggio*, ambientato a Torino, che compare finalmente una ex maestra, Maria Zara, donna forte, severa, con un pesante passato di sofferenza e dolore alle spalle che la fanno aderire al socialismo, rendendola sicura sostenitrice dei più deboli, gli operai più indigenti e le loro famiglie, le donne e i bambini. Anche la Zara da giovane maestra (definita: «bella e colta [...], rimasta orfana da bambina, d'indole austera insieme e dolcissima»<sup>40</sup>), aveva subito delle persecuzioni, cercando di sfuggire ad esse con la morte, gettandosi in una gora (il riferimento al suicidio della maestra Donati è emblematico), da cui però era stata salvata:

[La Maestra] era stata oggetto d'una ferocissima persecuzione da parte d'un signorotto campagnuolo, assessore comunale e tirannucolo dei dintorni; il quale, offeso a sangue dalle sue ripulse sdegnose e dalla manifestazione pubblica del suo disprezzo, l'aveva calunniata, diffamata, torturata, fatta sospender dalla scuola e dallo stipendio, e ridotta alla miseria e alla disperazione, suscitando contro di lei, le ire di tutto il paese<sup>41</sup>.

Successivamente all'intervento della stampa che prende le difese della maestra, sia il paese che le autorità scolastiche cambiano atteggiamento verso la giovane: viene riconosciuta l'innocenza della maestra, la quale viene poi trasferita nel lodigiano per toglierla da un luogo per lei pericoloso. Nella nuova destinazione la giovane incontra un impiegato delle Poste di origini siciliane di cui di innamora e con cui si sposa. Ma le sue tragiche vicende non finiscono. Quando il giovane («generoso e coraggioso, tutto ardente delle nuove idee»<sup>42</sup>), riesce ad ottenere il trasferimento in Sicilia, la moglie lo segue e trova

<sup>37</sup> E. De Amicis, *Il Romanzo...*, cit., p. 72.

<sup>38</sup> Cfr. M. T. Trisciuzzi, *La scuola e i maestri narrati attraverso le rappresentazioni della letteratura per l'infanzia*, in G. Elia, S. Polenghi, V. Rossini (a cura di), *La scuola tra saperi e valori etico-sociali. Politiche culturali e pratiche educative*, Lecce, Pensa Multimedia, 2019.

<sup>39</sup> E. De Amicis, *La maestrina degli operai*, [1892], Milano, Treves, 1895.

<sup>40</sup> E. De Amicis, *Primo Maggio*, [1980], Torrazza Piemonte (To), Printed by Amazon Italia, 2012, p. 70.

<sup>41</sup> *Ibidem*.

<sup>42</sup> *Ivi*, p. 407.

lì anche un posto come maestra, ma dal comune piemontese dove era stata oggetto di persecuzione, «lettere infami di calunnia» contro di lei, che la definiscono «la suicida» vengono spedite alla nuova destinazione siciliana (altro riferimento alle vicende di Italia Donati). Inoltre, come nella migliore tradizione mafiosa, il marito che si era fieramente opposto nelle elezioni ad un potente del posto, viene trovato morto in un burrone e i sicari non vengono trovati. Sentendosi anche essa minacciata, la giovane vedova con un bambino è costretta a fuggire, e a causa di queste peripezie il piccolo muore.

Le verrà resa giustizia e insegnerà di nuovo vicino a Messina, poi andrà pellegrinando: tre anni maestra in Calabria, tre anni a Foggia, cinque nel Friuli, fino a quando non fa finalmente ritorno a Torino.

In quel suo lungo pellegrinaggio, essa aveva visto miserie, dolori, orrori che avevano dato un nuovo indirizzo alla sua vita. Aveva visto [...] nell'inferno delle zolfare di Sicilia lavorare degli esseri ridotti in uno stato inferiore all'umanità, aveva visto i «chiusuranti» del Veneto, viventi in capanne in cui penetra l'acqua, e mangiare i pesci di rifiuto delle paludi, aveva visto - nelle Calabrie le miserie inenarrabili delle emigrazioni, - in Sicilia la misera vita dei coltivatori dei latifondi, - aveva visto nell'Italia meridionale, e un po' dovunque, nei villaggi [...] compiacenze scellerate della giustizia per i potenti, principotti aventi in mano il clero, l'autorità, la stampa, la vita, la libertà, l'onore di migliaia di persone [...] percosse e derise - aveva visto persecuzioni, abusi, dolori, infamie, che le avevano lacerato l'anima<sup>43</sup>.

Riandando a tutte le ingiustizie subite, ma anche alle condizioni inumane in cui aveva visto vivere il popolo italiano un po' in tutto il Paese, la maestra si era inasprita, odiando e maledicendo il mondo, ma poi avvicinatasi attraverso lo studio e la lettura agli ideali socialisti le era entrata in cuore la speranza di un cambiamento, aveva iniziato a credere ne «l'aurora di un nuovo mondo»<sup>44</sup>, era entrata in un nuovo ordine d'idee, le era apparso uno scopo nella vita e aveva iniziato a impegnarsi per risollevare le sorti dei più poveri e disperati, aiutandoli sia materialmente che intellettualmente. Questo diventa il suo lavoro, frequentare le case più misere e aiutare donne e bambini, scrivere e stampare sui periodici e i giornali del partito delle idee socialiste, diffondere la stampa, organizzare incontri di cultura e d'istruzione per i lavoratori, lavorare per l'università popolare e per corsi d'istruzione per gli adulti, organizzare leghe di solidarietà e di mutuo soccorso, sostenendo i disoccupati e le loro famiglie, chiedendo anche aiuti economici e sanitari alla borghesia più illuminata. La maestra diventerà nota, considerata una santa dai compagni che la rispettano e l'ammirano per la sua forte determinazione e capacità di lavorare per gli altri, e malvista dai benpensanti che la considerano una «donna perduta», convinti che si concedesse a molti con facilità visto che i socialisti secondo alcuni propagandavano il libero amore. Ben diverso era invece il concetto di *libero amore*, come libera scelta sentimentale elettiva, non obbligata dai propri familiari, come invece allora era ancora in uso. De Amicis farà dire ad un personaggio di idee più aperte «che era un triste segno della moralità e della cultura d'una società quello di non poter credere che una donna potesse avere un ideale di miglioramento sociale, e lavorare per esso, senza essere una donna perduta»<sup>45</sup>.

---

<sup>43</sup> Ivi, p. 408.

<sup>44</sup> *Ibidem*.

<sup>45</sup> Ivi, p. 413.



#### 4. Una mutazione epocale

Il Novecento è stato indicato da Mario Alighiero Manacorda come «il secolo delle donne»<sup>46</sup>, in effetti nel XX secolo si è svolta una mutazione epocale: per la prima volta, dopo millenni, almeno nei paesi occidentali il pregiudizio antifemminile è stato individuato, contestato e, oggi, in termini più o meno coerenti, come sempre avviene nei momenti di forte transizione, superato nelle concezioni culturali generali sia formali che informali<sup>47</sup>. Tale cambiamento si traduce anche nei comportamenti, seppure ancora molte siano, proprio nei comportamenti, le resistenze culturali esistenti. Il momento attuale, quindi, è caratterizzato da una vistosa transizione socio-culturale, tale transizione è determinata dall'affacciarsi prima e dall'affermarsi poi di una nuova cultura anche di tipo pedagogico<sup>48</sup>, che rifiuta l'asse intellettuale dell'inferiorità naturale e biologica della donna su cui si è basata l'organizzazione sociale e individuale della società. Pur nelle difficoltà, nelle forme di inferiorizzazione e in quelle di una violenza ormai smascherata e denunciata, le donne oggi vivono una nuova realtà: ben lungi dal sentirsi inferiori all'uomo, nel costume, nella letteratura, in politica, nel cinema, nell'arte, nelle scuole di ogni ordine e grado e nell'università, hanno sviluppato un *orgoglio di appartenenza di genere* che le rende molto diverse dalle donne che le hanno precedute. Tuttavia, riconoscere a livello storico questo percorso di liberazione difficile e sofferto, serve a capire che libertà e diritti non vengono mai concessi, ma devono essere ricercati e conquistati.

#### Bibliografia

- Arfé G., *Storia del socialismo italiano (1892-1926)*, Torino, Einaudi, 1965.
- Ascenzi A., *Drammi privati e pubbliche virtù. La maestra italiana dell'Ottocento tra narrazione letteraria e cronaca giornalistica*, Pisa, ETS, 2019.
- Ascenzi A., *Introduzione*, in collab. con R. Sani, a E. De Amicis, *Il Romanzo d'un Maestro*, [1890], nuova ed., Pisa, ETS, 2021.
- Bertoni Jovine D., *Funzione emancipatrice della scuola e contributo della donna alla attività educativa*, in Società Umanitaria (a cura di), *L'emancipazione femminile in Italia. Un secolo di discussioni 1861-1961*, Firenze, La Nuova Italia, 1963.
- Bini G., *La maestra nella letteratura: uno specchio della realtà*, in S. Soldani (a cura di), *L'educazione delle donne. Scuole e modelli di vita femminile nell'Italia dell'Ottocento*, Milano, FrancoAngeli, 1989.
- Buttafuoco A., "Sprezza chi ride". *Politica e cultura nei periodici del movimento emancipazionista in Italia*, in «Nuova DWF», 1982.
- Cagnolati A., Pironi T., *Cambiare gli occhi al mondo intero. Donne nuove ed educazione nelle pagine de L'Alleanza (1906-1911)*, Milano, Unicopli, 2006.
- Camera del lavoro di Milano, *Statuto della Sezione maestre e maestri della Camera del lavoro di Milano*, 2 marzo, Archivio della Fondazione G. Feltrinelli di Milano, Fondo L. Musini, 1893.
- Catarsi E., *L'educazione del popolo. Momenti e figure dell'istruzione popolare nell'Italia liberale*, Bergamo, Juvenilia, 1985.

<sup>46</sup> M.A. Manacorda, *Storia illustrata dell'educazione. Dall'antico Egitto ai giorni nostri*, Firenze, Giunti, 1992, p. 212.

<sup>47</sup> Cfr. B. Mapelli, G. Seveso, *Una storia imprevista. Femminismi del Novecento ed educazione*, Milano, Guerini, 2003.

<sup>48</sup> Cfr. D. Dato, B. De Serio, A.G. Lopez, *La formazione al femminile. Itinerari storico-pedagogici*, Bari, Progedit, 2009.



- Catarsi E., *La giovane Montessori*, Ferrara, Corso ed., 1995.
- Chiosso G. (a cura di), *I periodici scolastici nell'Italia del secondo Ottocento*, Brescia, La Scuola, 1992.
- Covato C., *Sapere e pregiudizio. L'educazione delle donne fra '700 e '800*, Roma, Archivio Guido Izzi, 1991.
- Covato C., *Essere maestre in Italia fra Otto e Novecento*, in M. Cavazza, P. Govoni, T. Pironi (a cura di), *Eredi di Laura Bassi. Docenti e ricercatrici in Italia tra età moderna e presente*, Milano, FrancoAngeli, 2014.
- Dato D., De Serio B., Lopez A.G., *La formazione al femminile. Itinerari storico-pedagogici*, Bari, Progedit, 2009.
- De Amicis E., *La maestrina degli operai*, [1892], Milano, Treves, 1895.
- De Amicis E., *Cuore*, [1886] Milano, rist. Garzanti, 1995.
- De Amicis E., *Primo Maggio*, [1980], Torrazza Piemonte (To), Printed by Amazon Italia, 2012.
- De Fort E., *L'insegnante elementare nella società italiana della seconda metà dell'ottocento*, in «Critica Storica», n. 3, 1974.
- Dei M., *Colletto Bianco, grembiule nero. Gli insegnanti elementari italiani tra l'inizio del secolo e il secondo dopoguerra*, Bologna, il Mulino, 1994.
- De Leo M., Taricone F., *Le Donne in Italia. Educazione/Istruzione*, Napoli, Liguori, 1995.
- Farina R. (a cura di), *Dizionario biografico delle donne lombarde 568-1968*, Milano, Baldini & Castoldi, 1995.
- Gabelli A., *L'Italia e l'istruzione femminile*, in «La Nuova Antologia», V, 1870.
- Gabrielli P., *Educare al socialismo: maestre tra Otto e Novecento*, in A. Cagnolati (a cura di), *Maternità militanti. Impegno sociale tra educazione ed emancipazione*, Roma, Aracne, 2010.
- Ghizzoni C., Polenghi S. (a cura di), *L'altra metà della scuola. Educazione e lavoro delle donne fra Otto e Novecento*, Torino, SEI, 2008.
- Loparco F., *La Sezione Maestre e Maestri della Camera del Lavoro di Milano. Tra militanza politica e impegno per la lotta all'analfabetismo e per l'istruzione popolare (1893-1917)*, Macerata, Eum, 2014.
- Magalotti E., *La scuola popolare e il maestro*, in «Il Cuneo», 15 settembre, 1906.
- Malnati L., *Zitelle e maritate*, in «L'Alleanza», n. 20, 18 agosto, 1906.
- Manacorda M.A., *Storia illustrata dell'educazione. Dall'antico Egitto ai giorni nostri*, Firenze, Giunti, 1992.
- Mapelli B., Seveso G., *Una storia imprevista. Femminismi del Novecento ed educazione*, Milano, Guerini, 2003.
- Mariani E., *Le maestre e il voto*, in «L'Alleanza», n. 149, 11 luglio, 1909.
- Pagliano G., *Le nuove professioni femminili e la tradizione letteraria*, in M. Savini (a cura di), *Presenze femminili tra Ottocento e Novecento: Abilità e Saperi*, Napoli, Liguori Ed., 2002.
- Pazzaglia L., *Movimento cattolico e questione scolastica*, in *Dizionario storico del movimento cattolico in Italia*, Torino, Marietti, vol. I, t. 2, 1981.
- Pironi Bortolotti F., *Alle origini del movimento femminile in Italia (1848-1892)*, Torino, Einaudi, 1963.
- Pironi Bortolotti F., *Socialismo e questione femminile in Italia 1892-1922*, Milano, Mazzotta, 1974.
- Pironi T., *Femminismo ed educazione in età giolittiana. Conflitti e sfide della modernità*, Pisa, ETS, 2010.
- Pironi T., *Maria Montessori e gli ambienti milanesi dell'Unione Femminile e della Società Umanitaria*, in «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», *Maria Montessori e le sue reti di relazioni*, n. 25, 2018.

- Pivato S., *Pane e grammatica. L'istruzione elementare in Romagna alla fine dell'800*, Milano, FrancoAngeli, 1983.
- Pivato S., *Movimento operaio e istruzione popolare nell'Italia liberale. Discussioni e ricerche*, Milano, FrancoAngeli, 1986.
- Porciani I., *Sparsa di tanti triboli: la carriera della maestra*, in Ead. (a cura di), *Le donne a scuola. L'educazione femminile nell'Italia dell'Ottocento*, Firenze, Il Sedicesimo, 1987.
- Sani R., *La stampa periodica per gli insegnanti nell'Italia dell'Otto e del Novecento (1861-1945)*, in J.M. Hernandez Diaz (ed.), *La prensa pedagógica de los profesores*, Salamanca, Ed. Universidad de Salamanca, 2018.
- Sani R., *Introduzione*, in collab. con A. Ascenzi, a E. De Amicis, *Il Romanzo d'un Maestro*, [1890], nuova ed., Pisa, ETS, 2021.
- Santoni Rugiu A., *Maestre e maestri. La difficile storia degli insegnanti elementari*, Roma, Carocci, 2006.
- Sindoni C., *A scuola da Madam. L'educazione delle donzelle siciliane di "gentile condizione" prima dell'Unità d'Italia (1830-1860)*, in S. Olivieri (a cura di), *Le emergenze educative della società contemporanea*, Lecce, Pensa Multimedia, 2018.
- Soldani S., *Nascita della maestra elementare*, in S. Soldani, G. Turi (a cura di), *Fare gli italiani. Scuola e cultura nell'Italia contemporanea*, vol. I° *La nascita dello Stato nazionale*, Bologna, il Mulino, 1993.
- Tomasi T., *La donna educatrice nella famiglia e nella scuola*, in «Scuola e città», n. 9, 1959.
- Tomasi T. et al., *Scuola e società nel socialismo riformista (1891-1926). Battaglie per l'istruzione popolare e dibattito sulla «questione femminile»*, Firenze, Sansoni, 1982.
- Olivieri S. (a cura di), *Essere donne insegnanti. Storia, professionalità, cultura di genere*, Torino, Rosenberg & Sellier, 1996.
- Olivieri S., *Il femminismo di Maria Montessori. Educazione, emancipazione per un nuovo modello di donna*, in M. Baldacci, M. Zabalza (a cura di), *L'utopia montessoriana. Pace, diritti, libertà, ambiente*, Trento, Erickson, 2019.
- Olivieri S., *La maestrina con la penna rossa. Immagini di maestre nell'Italia dell'Ottocento tra letteratura e realtà*, in «Cadmò», Anno 1, n. 3, dicembre 1993.
- Scaramuzza E., *La maestra italiana tra Otto e Novecento. Una figura esemplare di educatrice socialista: Linda Malnati*, in L. Rossi (a cura di), *Cultura, istruzione e socialismo nell'età giolittiana*, Milano, FrancoAngeli, 1991.
- Trisciuzzi M. T., *La scuola e i maestri narrati attraverso le rappresentazioni della letteratura per l'infanzia*, in G. Elia, S. Polenghi, V. Rossini (a cura di), *La scuola tra saperi e valori etico-sociali. Politiche culturali e pratiche educative*, Lecce, Pensa Multimedia, 2019.



# La formazione delle maestre nell'orfanotrofio milanese delle Stelline, tra la fine dell'Ottocento e l'inizio del Novecento

Chiara Carmela Giovinazzo

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DELLA VALLE D'AOSTA



Double blind peer review

**Copyright:** © 2022 Chiara Carmela Giovinazzo.

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: 10.13129/2785-0919/2022.1.99-107

Received: November 5, 2021

Accepted: January 27, 2022

Published: January 31, 2022

**Corresponding Author:** Chiara Carmela Giovinazzo, mail: [c.giovinazzo2@univda.it](mailto:c.giovinazzo2@univda.it)

**Citation:** Chiara Carmela Giovinazzo (2022), La formazione delle maestre nell'orfanotrofio milanese delle Stelline, tra la fine dell'Ottocento e l'inizio del Novecento. *Gli Argonauti. Rivista di Studi storico-educativi e Pedagogici* 2 (2): 99-107.



THE TRAINING OF TEACHERS IN THE STELLINE ORPHANAGE IN MILAN, BETWEEN THE END OF THE 19TH AND THE BEGINNING OF THE 20TH CENTURY

## Riassunto | Abstract

Il presente intervento si propone di descrivere il percorso formativo delle maestre e dei maestri, tra l'Unità e l'età giolittiana, nell'orfanotrofio milanese delle Stelline. Partendo da regolamenti, da statuti e da alcune relazioni scolastiche presenti nell'archivio, l'intento sarà quello di capire in quale modo le leggi sulla formazione del personale scolastico, del neonato Stato Italiano, abbiano influito e interessato il personale preposto all'educazione e alla formazione delle orfane. L'istituto, già a partire dal XVI secolo, ha rappresentato un luogo di carità e di accoglienza, erede del modello confessionale borromaico; nel XIX secolo si pone anche come luogo di formazione e di istruzione per gli orfani e per le orfane. L'interpretazione dei documenti verrà fatta alla luce di una duplice chiave di lettura: da un lato l'orfanotrofio come società di controllo, attraverso il disciplinamento, e dall'altra luogo di riscatto sociale. Questo perché, proprio in concomitanza con la seconda rivoluzione industriale, vi fu un momento di rottura con il passato, che condusse gli amministratori dei luoghi più a rivedere l'assetto formativo e, di conseguenza, anche la formazione del personale scolastico assunto.

*The aim of this paper is to describe the training of teachers in the Stelline orphanage in Milan between the Unification and the Giolittian period. Starting from regulations, statutes and some school reports in the archives, the aim will be to understand how the laws on the training of school staff, of the newborn Italian State, influenced and interested the staff in charge of the education and training of orphans. Already in the 16th century, the institute was a place of charity and hospitality, heir to the tradition of Carlo Borromeo; in the 19th century it also became a place of training and education for orphans and orphan girls. The documents will be interpreted in the light of a twofold key: on the one hand, the orphanage as a society of control, through discipline, and on the other, a place of social redemption. This is because, precisely at the time of the second industrial revolution, there was a break with the past, which led the administrators of the pious places to review the educational system and, consequently, also the training of the school staff they employed.*

## Parole chiave | Key words

disciplinamento, formazione maestri e maestre, riscatto sociale, società di controllo.

*Discipline, teacher training, social redemption, control society.*

Anno II, numero 1, gennaio 2022

# La formazione delle maestre nell' orfanotrofio milanese delle Stelline, tra la fine dell'Ottocento e l'inizio del Novecento

Chiara Carmela Giovinazzo\*

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DELLA VALLE D'AOSTA

**P**arlare di storia della scuola in Italia significa incontrare tante piccole storie e realtà che si moltiplicano in vari luoghi. In particolare, il presente articolo concentrerà l'attenzione sull'orfanotrofio femminile della Stella, situato nella città di Milano, al fine di cogliere alcuni aspetti legati alla formazione delle maestre, che si inseriscono all'interno di un quadro storico e sociale che è quello tra la fine dell'Ottocento e l'inizio del Novecento. Infatti, l'analisi partirà da un quadro storico di riferimento per cercare di comprendere il ruolo e la funzione della scuola normale, destinata alla formazione dei maestri e delle maestre elementari che, per la sua particolare fisionomia istituzionale, si collegava a una specifica funzionalità sociale e sollevava un insieme di questioni all'interno delle quali è possibile intravedere costantemente l'intreccio fra pubblico e privato, fra scelte politico-legislative e pratiche educative e didattiche, leggi del mercato e esortazioni morali. Tra questi aspetti due sono da tenere in considerazione: il difficile andamento della diffusione dell'istruzione popolare e la femminilizzazione dell'insegnamento primario, sono le questioni di maggiore rilievo politico-culturale connesse alle scuole normali, segnate da diverse pedagogie ma anche da modelli comportamentali, da atteggiamenti morali, da costume, da mentalità che si sono imposti più di altri nella seconda metà dell'800<sup>1</sup>.

---

\* Chiara Giovinazzo è insegnante presso l'Istituzione Scolastica Saint-Roch di Aosta. Ha conseguito il diploma di liceo scientifico presso l'I. S. "Michele Guerrisi" di Cittanova (RC), in seguito ha studiato presso l'Università della Valle d'Aosta, conseguendo la Laurea Magistrale in Scienze della Formazione (2008) e l'abilitazione per il Sostegno (2010). Nel 2006 ha ottenuto il conferimento di una borsa di studio per la collaborazione ad attività di ricerca sull'argomento "Atlante storico delle scuole infantili nel Regno di Sardegna (1825-1859)" e nel 2008 l'incarico di lavoro autonomo nell'ambito dei fondi personali destinati alla ricerca scientifica del Prof. Maurizio Piseri, avente ad oggetto il reperimento delle fonti archivistiche e l'organizzazione di un progetto infantile di ricerca sulla Condizione degli asili infantili in Valle d'Aosta. Attualmente è collaboratrice alla cattedra del Prof. Maurizio Piseri, docente nell'ambito storico-pedagogico presso l'Università della Valle d'Aosta e titolare del laboratorio in Didattica speciale: codici del linguaggio logico matematico. Inoltre, da dicembre 2020, ricopre l'incarico di tutor de tirocinio del V Corso del TFA di sostegno, presso l'Università della Valle d'Aosta. Ha conseguito un dottorato di ricerca nel dicembre del 2021, presso l'Université Lyon 2, sotto la direzione del Prof. Yves Verneuil, nella scuola di dottorato in Education, Culture e Politique, con una tesi di dottorato dal titolo: "*Les orphelinats en Lombardie entre la fin du XIXe siècle et le début du XXe siècle: deux exemples "Martiniitt e Stelline"*".

<sup>1</sup> C. Covato, A. M. Sorge (a cura di), *L'istruzione normale dalla legge Casati all'età giolittiana*, Pubblicazione degli Archivi di Stato, Fonte XVII, Rome, Ministero del Patrimonio culturale, 1994, pp. 16-17.



Partendo da regolamenti, da statuti e da alcune relazioni scolastiche presenti nell'archivio storico del Pio Albergo Trivulzio di Milano<sup>2</sup>, l'intento sarà quello di comprendere in che modo le leggi sulla formazione del personale scolastico, del neonato Stato Italiano, abbiano influito e interessato la formazione e l'assunzione delle maestre dell'istituto

L'orfanotrofio, già a partire dal XVI secolo, ha rappresentato un luogo di carità e di accoglienza, erede della tradizione borromaica. La sua attività di accoglienza e di cura assunse nuove forme soprattutto a partire dalla seconda metà del XIX secolo, ponendosi come luogo di formazione e di istruzione per gli orfani e per le orfane.

In concomitanza con la seconda rivoluzione industriale, vi fu un momento di rottura con il passato, che condusse gli amministratori dei luoghi pii a rivedere l'assetto formativo e, di conseguenza, anche la formazione del personale scolastico assunto.

La metodologia utilizzata si è fondata sullo spoglio di fonti archivistiche che hanno portato alla luce, oltre a documenti istituzionali come relazioni e regolamenti, anche vari fascicoli personali di maestre, dai quali è stato possibile ripercorre le tappe della loro ammissione e della loro formazione fino al momento delle dimissioni. Questi ultimi aspetti non entrano tra gli oggetti del mio contributo ma spero, in futuro, di offrire alle stampe alcuni fascicoli personali delle Stelline come paradigma di un percorso formativo avvenuto all'interno dell'orfanotrofio.

## 1. La formazione dei maestri e delle maestre nell'Italia post-unitaria

Nell'ampia saggistica storiografica sulla storia delle istituzioni scolastiche, vi è la scuola normale, che conosce le sue origini nel regolamento asburgico del 1774<sup>3</sup>.

La funzione della scuola normale, destinata alla formazione dei maestri elementari, per la sua particolare fisionomia istituzionale, si collegava a una specifica funzionalità sociale e sollevava un insieme di questioni all'interno delle quali è possibile intravedere costantemente l'intreccio fra pubblico e privato, fra scelte politico-legislative e pratiche educative e didattiche, leggi del mercato e esortazioni morali inserite in un contesto storico, sociale e economico.

Tra questi aspetti, due sono da tenere in considerazione: il difficile andamento della diffusione dell'istruzione popolare e la femminilizzazione dell'insegnamento primario. Questioni che hanno avuto un importante rilievo politico-culturale e hanno influenzato le scuole normali, quest'ultime segnate anche dalle diverse pedagogie ma anche da modelli comportamentali, da atteggiamenti morali, da costumi, da mentalità che si sono imposti

---

<sup>2</sup> L'archivio storico dell'Azienda di Servizi alla Persona Istituti Milanesi Martinitt e Stelline e Pio Albergo Trivulzio è uno fra i principali archivi milanesi, sia per le dimensioni, sia per l'importanza della documentazione. In particolare, l'Azienda possiede: gli archivi dei due orfanotrofi dei Martinitt e delle Stelline e del Pio Albergo Trivulzio; gli archivi degli enti assistenziali soppressi nella seconda metà del Settecento e aggregati ai tre istituti; gli archivi della famiglia Trivulzio. L'archivio è situato a Milano, in Corso Magenta n. 53.

<sup>3</sup> C. Covato, A.M. Sorge (a cura di), *L'istruzione normale dalla legge Casati all'età giolittiana*, cit., p.19; per altra bibliografia si rimanda alla nota di p. 19: D. Bertoni Jovine, *Funzione emancipatrice e contributo delle donne all'attività educativa*, in *L'emancipazione femminile in Italia: un secolo di discussioni (1861-1961)*, a cura della Società Umanitaria, Firenze, La Nuova Italia, 1964, pp. 223-269; I. Zimbardi, *Storia della scuola elementare in Italia*, Roma, LAS, 1975; S. Ulivieri, *I maestri*, in *L'istruzione di base in Italia, 1859-1977*, Firenze, Vallecchi, 1978, pp. 163-212; E. De Fort, *Storia della scuola elementare in Italia, I, Dall'Unità all'età giolittiana*, Milano, Feltrinelli, 1979; G. Di Bello, A. Mannucci, A. Santoni Rugiu (a cura di), *Documenti e ricerche per la storia del Magistero*, Firenze, Manzuoli, 1980; A. Santoni Rugiu, *Ideologie e programmi nelle scuole elementari e magistrali dal 1859 al 1951*, Firenze, Manzuoli, 1982; F. Vivo, *La formazione del maestro dalla legge Casati ad oggi*, Brescia, La Scuola, 1986.

più di altri nella seconda metà dell'800, in relazione ai nuovi assetti economico-produttivi e al conflitto che ne è derivato col permanere di codici morali tipici di una società patriarcale<sup>4</sup>.

La formalizzazione di istituzioni pubbliche destinate a preparare gli insegnanti va inquadrata nel contesto della politica di riforme intraprese in alcuni Stati europei già nella seconda metà del '700<sup>5</sup>.

Nell'Italia pre-unitaria, le prime scuole normali vennero istituite in Lombardia per iniziativa del padre F. Soave, che aveva cercato di adattare alle esigenze locali il metodo normale di Felbiger, e nel Regno di Napoli, presso la Scuola nautica di Sorrento, ad opera della Congregazione dei Celestini<sup>6</sup>. La necessità di formare una classe magistrale, fino ad allora inesistente, fu avvertita anche in Piemonte. A Torino, Domenico Berti istruisce privatamente nella sua casa un gruppo di giovani donne. Forse soprattutto a causa dell'ostilità ecclesiastica, le scuole di metodo si estinsero dopo qualche anno di vita.

Con la legge Casati (13 novembre 1859) si ridefinisce l'assetto dell'intero sistema scolastico e dell'istruzione normale per la formazione dei maestri e delle maestre elementari. Il problema della diffusione delle scuole normali nell'Italia post-unitaria assunse un rilievo politico-culturale poiché l'obiettivo fu quello di rendere operante la scuola elementare e di avviare il processo di diffusione dell'obbligo scolastico e dell'alfabetizzazione dei ceti popolari<sup>7</sup>. Accanto all'istruzione tecnica e classica, venne a costituirsi la scuola normale, sia femminile che maschile, attraverso la quale, al termine dei due anni, si conseguiva la patente per l'insegnamento nel primo biennio della scuola elementare, mentre il triennio consentiva di insegnare anche nel grado superiore<sup>8</sup>.

Oltre agli aspetti legati all'alfabetizzazione del popolo, la preoccupazione della nuova classe dirigente fu quella di formare una nuova coscienza popolare centrata sui valori del «lavoro» e della «patria». La borghesia risorgimentale, tuttavia, sentiva l'importanza di realizzare un progetto politico per fondare un nuovo Stato laico. L'organizzazione di una cultura per il popolo fu un tema molto dibattuto nell'800. Se ne occuparono gruppi di intellettuali cattolici, laici, massoni, con sfumature e finalità diverse, ma quasi sempre incentrate su una visione della società che non sfuggiva a una impostazione di tipo gerarchico<sup>9</sup>.

Per vedere dei cambiamenti sarà necessario attendere i programmi del 30 settembre 1880, firmati dal ministro De Sanctis e le modifiche apportate nel 1883 dal ministro Baccelli, per una maggiore definizione dell'insegnamento pedagogico e per la sostituzione dell'insegnamento dei diritti e dei doveri del cittadino all'insegnamento della religione. Per quel che riguarda i programmi della scuola elementare, questa sostituzione era già avvenuta con la legge Coppino sull'obbligo dell'istruzione elementare (L. 15 lug. 1877, n. 3961), dove non era prevista la religione, ma le prime nozioni dei doveri dell'uomo e del cittadino. Questo problema fu tuttavia oggetto di un'aspra discussione fra laici e cattolici. La legislazione scolastica degli anni Ottanta, con la sinistra al governo, rifletteva l'idea di una formazione di uno Stato laico, verso la via della modernizzazione<sup>10</sup>. Inoltre, grazie al ministro Boselli che nel 1889, fece introdurre un corso complementare della durata di tre anni, si prolungò la durata della scuola normale e consentì di arrivare ad un totale di 6

---

<sup>4</sup> C. Covato, A.M. Sorge (a cura di), *L'istruzione normale dalla legge Casati all'età giolittiana*, cit., p. 20.

<sup>5</sup> *Ibidem*.

<sup>6</sup> S. Ulivieri, *I maestri*, in *L'istruzione di base in Italia, 1859-1977*, Firenze, Vallecchi, 1978, p. 199.

<sup>7</sup> C. Covato, A.M. Sorge (a cura di), *L'istruzione normale dalla legge Casati all'età giolittiana*, cit., p.22.

<sup>8</sup> S. Santamaita, *Storia della scuola. Dalla scuola al sistema formativo*, Milano, Mondadori, 1999, pp. 21-25.

<sup>9</sup> C. Covato, A.M. Sorge (a cura di), *L'istruzione normale dalla legge Casati all'età giolittiana*, cit., pp. 23-24.

<sup>10</sup> *Ivi*, pp. 30-31.

anni, consentendo, ai futuri insegnanti, di non interrompere il percorso di studi con le scuole elementari ma di proseguire fino al conseguimento della patente<sup>11</sup>

A questi aspetti si aggiunge, il processo di femminilizzazione della scuola che rappresentò un luogo di accesso delle donne ad un'istruzione superiore<sup>12</sup>, in linea con ciò che stava avvenendo, in quegli anni in vari ambienti.

Naturalmente, l'istruzione femminile rappresentava un compromesso con la società; la donna poteva fare l'insegnante o l'infermiera a patto che fosse finalizzata a migliorare la sua missione anche di madre e di moglie.

Le vari leggi e i vari decreti che si erano susseguiti dall'Unità ai primi del Novecento, indussero il ministro Orlando, nel 1904, a rimettere ordine a tutti i documenti ma non cambiò l'impianto, fino al 1909, quando si decise di lasciare le scuole normali miste nei piccoli comuni, per risolvere l'annosa questione della carenza di personale<sup>13</sup>.

Solo nel Lombardo-Veneto e in Piemonte vi erano, pertanto, delle scuole di metodo e scuole magistrali, già prima della legge Casati, che oltre a fornire un addestramento tecnico ai maestri e alle maestre davano loro delle nozioni per educare alla patria.

La presenza di una rete scolastica di stampo cattolico, in Lombardia, ebbe inizio con l'opera di Carlo Borromeo nel 1500, nata dalla volontà di preservare i giovani dall'ozio, un'idea che vedeva il povero sotto un duplice aspetto: individuo da controllare e da valorizzare, attraverso l'inserimento nella società.

Questa idea di fondo caratterizzerà molti aspetti sociali, economici e culturali della Lombardia e lo studio di caso da me trattato offre uno spaccato delle sopravvivenze ottocentesche della riforma sociale borromaica.

Nello specifico, l'attenzione verrà focalizzata su due istituti che, per tradizione, rientrano all'interno dell'idea del recupero del povero, visto non come una minaccia, ma come una risorsa da valorizzare e da reinserire all'interno della società.

L'orfanotrofio femminile della Stella e l'orfanotrofio maschile dei Martinitt si inseriscono in questi principi di pubblica assistenza lombarda, dove, attraverso la carità si andavano a realizzare obiettivi sociali, quali l'inserimento del povero nella società. Questi aspetti sono stati tradotti in azioni concrete all'interno degli istituti, all'interno dei quali il recupero dell'orfano e dell'orfana doveva avvenire attraverso un processo di disciplinamento e di controllo, da una parte, e dall'altra attraverso un percorso formativo che mirava a reinserire i soggetti nella società.

Il percorso formativo dove essere sostenuto e supportato dalla qualità del personale che vi lavorava all'interno non solo quello amministrativo ma anche e, soprattutto, di coloro che dovevano occuparsi direttamente della formazione degli orfani e delle orfane: maestri e maestre.

## 2. Formazione delle maestre e dei maestri nel Luogo Pio della Stella

Partendo da questi aspetti legati alla storia nazionale, attraverso i regolamenti è possibile comprendere in che modo fossero assunti gli insegnanti all'interno degli istituti.

Nei vari regolamenti analizzati dal 1864 al 1908, è presente il capitolo riservato al "Personale preposto all'educazione e istruzione delle orfane". Per quanto riguarda l'orfanotrofio femminile, rispetto ai regolamenti analizzati a partire dal 1864 dedicati al personale preposto all'istruzione possono essere ripresi alcuni aspetti importanti.

<sup>11</sup> S. Santamaita, *Storia della scuola. Dalla scuola al sistema formativo*, cit., pp. 65-68.

<sup>12</sup> C. Covato, A.M. Sorge (a cura di), *L'istruzione normale dalla legge Casati all'età giolittiana*, cit., p. 33.

<sup>13</sup> S. Santamaita, *Storia della scuola. Dalla scuola al sistema formativo*, cit., pp. 66-67.



Innanzitutto, maestre e istitutrici dovevano essere in possesso della “patente”, come disposto dalla legge in vigore sul territorio italiano. Oltre a questo prerequisite, che rappresentava un nodo cruciale per l’assunzione, la vera scelta spettava alla direttrice che, oltre alla condotta e all’intelligenza, considerava le attitudini morali di ogni singola persona addetta all’istruzione e all’educazione delle orfane. Spesso, la direttrice, su proposta delle maestre, sceglieva alcune orfane che si erano distinte durante gli anni di permanenza nell’istituto. All’inizio le fanciulle svolgevano il ruolo di assistenti, un ruolo onorifico e non retribuito, ma veniva concesso loro di frequentare il corso magistrale per diventare future maestre dell’orfanotrofio stesso, come era avvenuto per Carlotta Clerici, la quale divenne prima maestra e poi delegata dell’istituto<sup>14</sup>.

Il ruolo di controllore da parte delle orfane ritenute più meritevoli potrebbe essere letto e interpretato da due punti di vista. Se da un lato ricoprire questo ruolo rappresentava una sorta di riscatto sociale e morale per l’orfana che lo ricopriva, che in futuro le avrebbe consentito l’ammissione al Corso Magistrale, dall’altra rientrava nell’elaborato e complesso sistema di controllo presente nell’orfanotrofio. Quando si parla di società di controllo, basata su un sistema disciplinare, è imprescindibile citare l’opera di Michel Foucault<sup>15</sup>. Gli orfanotrofi, come altri luoghi, rappresentavano delle istituzioni preposte al controllo, dove era possibile scorgere la presenza di una società disciplinare, come dimostra l’acuta analisi del sociologo. Secondo Foucault, la correzione dell’anima era un processo che avveniva in tutti coloro che erano sorvegliati, addestrati, controllati, corretti; in particolare, si riferiva ai bambini, ai pazzi, ai colonizzati, ai criminali e a tutti coloro sui quali l’esercizio di un apparato di controllo e di disciplinamento era perpetuato lungo l’arco della vita. Colui che è sorvegliato (operaio, detenuto, scolaro), non sa di essere osservato ma sa che c’è una sorveglianza continua, attraverso il *panoptismo*<sup>16</sup>.

L’assunzione del personale scolastico avveniva per titoli: era richiesta, come già citato, la “patente di grado superiore”<sup>17</sup>, il superamento di un colloquio e di un periodo di prova; vi era un limite di età, dai 22 ai 30 anni; era necessario dar prova di conoscere e di saper svolgere i “lavori femminili” e infine, un aspetto fondamentale, era importate dimostrare di avere «una condotta morale superiore a qualunque eccezione»<sup>18</sup>. La legge del neo -Stato italiano in materia di assunzione del personale scolastico, veniva applicata alla lettera, poiché l’istituto, oltre a porsi come luogo di controllo e di disciplinamento, aveva come fine quello di garantire alle ospiti, oltre che un’adeguata assistenza, anche una buona formazione.

Dal 1901 è interessante notare alcuni aspetti che introdussero importanti cambiamenti. L’avvio delle orfane presso le scuole esterne portò ad un cambiamento nel regolamento; il personale educativo venne diviso in due categorie: maestre esterne della scuola professionale e maestre educatrici, personale aggiunto di istruzione ed educazione

---

<sup>14</sup> La delegata Carlotta Clerici fece parte del consiglio di amministrazione del Luogo Pio della Stella e si distinse per aver introdotto delle riforme nell’orfanotrofio tra cui la “Scuola Professionale” e la chiusura della scuola elementare interna all’istituto. <http://dbe.editricebibliografica.it/cgi-bin/dbe/Scheda?619>

<sup>15</sup> M. Foucault, *Sorvegliare e punire*, Torino, Einaudi editore, 1993, p. 3.

<sup>16</sup> Ivi, p.213; l’idea di “panoptismo” nasce da J. Betham. Egli aveva escogitato un modello di prigione, battezzato Panopticon (in ingl.), in cui ogni parte fosse costruita in modo da risultare visibile a una persona posta al centro dell’edificio. Scrisse moltissimo su questo argomento e nel 1792 riuscì a far discutere il suo progetto in Parlamento. Nel 1794 la legge fu approvata e già si stava ponendo mano alla costruzione del carcere, allorché sopravvenne il divieto di Giorgio III. Al B. fu concessa una cospicua retribuzione, ma nondimeno egli rimase molto amareggiato e deluso (Enciclopedia Treccani).

<sup>17</sup> APAT, OF, *Regolamento interno dell’Orfanotrofio femminile 1865*, Cap. 2, p. 4; *Regolamento interno dell’Orfanotrofio Femminile*, 1885, cit., cap. XIV, p. 16.

<sup>18</sup> APAT, OF, *Regolamento interno dell’Orfanotrofio Femminile*, 1885, cit., cap. XIV, p. 16.

esterno e personale aggiunto interno<sup>19</sup>. Gli stessi cambiamenti investirono l'organizzazione dell'Orfanotrofio maschile e la gestione del personale assunto.

La divisione garantiva un corpo docente più qualificato e quindi in grado di curare non solo l'educazione delle fanciulle, ma anche la loro istruzione professionale. Infatti, le orfane ammesse alla scuola teorica professionale seguivano i corsi impartiti da maestre esterne secondo un programma stabilito dal Consiglio. Fino ad allora, erano presenti nell'istituto anche le maestre della scuola elementare. L'istituto decise di assumerle nella Scuola Professionale, consentendo di frequentare dei corsi per ampliare la loro formazione.

Questi aspetti, introdotti a cavallo tra la fine dell'Ottocento e l'inizio del Novecento, sono sicuramente da tenere in considerazione, poiché rappresentano il risultato di un lungo processo di maturazione avvenuto nei secoli, durante il quale l'Orfanotrofio della Stella passa da semplice luogo di accoglienza a luogo di formazione e di riqualificazione sociale per le orfane, tenendo sempre in primo piano l'assetto disciplinare. L'esigenza degli amministratori di adattare l'offerta formativa alle richieste della società consentì all'istituto di proporsi come nuovo modello educativo e formativo. Le cure fisiche e l'accoglienza erano due aspetti necessari ma non sufficienti per garantire alle orfane un percorso di riabilitazione morale e sociale; la costruzione di un nuovo *habitus* sociale era fondamentale per gli amministratori e ciò poteva avvenire anche grazie ad una formazione specifica delle maestre, preposte all'educazione.

Per loro era necessaria una formazione specifica che si realizzò a pieno grazie all'istituzione della "Scuola Professionale". Fortemente voluta dalla direttrice Carlotta Clerici, la scuola professionale per le Stellite «aveva come scopo quello di completare e di estendere l'istruzione elementare con una serie di cognizioni pratiche atte a svolgere le attitudini individuali, a preparare le giovinette alla vita familiare, sociale, civile e ad addestrarle all'esercizio di un'arte o di una professione»<sup>20</sup>.

Una scuola che presentava un vero punto di svolta e di cambiamento per un'epoca in cui la donna aveva ancora solo l'ambizione di saper preparare un «modesto e decoroso pranzetto»<sup>21</sup>, citando le parole della direttrice Emma Porciani. Un percorso dettagliato che indirizzava le fanciulle non solo ad una futura preparazione come moglie o come madre, ma che riconosceva in loro un valore sociale, fuori dalle mura domestiche.

## Conclusioni

Gli aspetti presi in considerazione fanno comprendere come il cambiamento a livello economico, sociale e politico, innescato dalla seconda Rivoluzione industriale, avesse, in qualche modo, influenzato le scelte degli amministratori e dei delegati dell'istituto. La formazione del personale rappresentò un aspetto peculiare sul quale si basava l'idea di un cambiamento nella società. Migliorare la condizione economica degli insegnanti rappresentava un miglioramento rispetto al ruolo sociale che rivestivano, con una ricaduta positiva anche nell'insegnamento<sup>22</sup>.

È possibile affermare che la fine dell'Ottocento e l'inizio del Novecento rappresentò un momento di rottura importante con il passato dove si assistette al passaggio dall'orfanotrofio come luogo di chiusura e di clausura, soprattutto quello

<sup>19</sup> APAT, OF, *Regolamento interno dell'Orfanotrofio Femminile*, 1901, cit., cap. XII, p. 12-13.

<sup>20</sup> APAT, OF, *Norme speciali che regolano la scuola professionale*, Milano, 1901.

<sup>21</sup> APAT, OF, *Istruzione, Relazioni scolastiche*, Relazione della direttrice Emma Porciani, Milano, 1911.

<sup>22</sup> C. Ghizzoni, *Scuola e lavoro a Milano tra Unità e fascismo*, Lecce, Pensa Multimedia, 2014, p. 29.



femminile, a luogo di apertura e di incontro sociale. Migliorare la posizione personale attraverso il lavoro, rappresentò un aspetto fondamentale di una Milano che, in quegli anni, si affermava come capitale economica del Paese e che, grazie allo sviluppo industriale e all'evoluzione del settore terziario, poteva offrire a quelle fanciulle concrete opportunità di cambiamento del proprio *habitus* sociale e professionale<sup>23</sup>.

Un'idea riscontrabile già nelle parole di un importante personaggio storico, Isidoro Bianchi il quale nella prima metà dell'Ottocento affermava che “anche le Donne, e molto più le Matrone dello Stato dovrebbero essere educate. È la più grave, e la più inumana offesa, che si è sempre fatta del Bel Sesso, quella di lasciarla così marcire tra l'ago, e il fuso. Gli argomenti, che si producono contro l'Educazione delle Donne, non sono che deformi sofismi. [...] Anche le donne pensano”<sup>24</sup>.

## Bibliografia

- Bertoni Jovine D., *Funzione emancipatrice e contributo delle donne all'attività educativa*, in *L'emancipazione femminile in Italia: un secolo di discussioni (1861-1961)*, a cura della Società Umanitaria, Firenze, La Nuova Italia, 1964.
- Bianchi I., *Della felicità. Meditazioni di Isidoro Bianchi*, Venezia, Tipografia di Alvisopoli, 1825.
- Covato C., Sorge A. M. (a cura di), *L'istruzione normale dalla legge Casati all'età giolittiana*, Roma, Pubblicazione degli Archivi di Stato, Fonte XVII, Ministero del Patrimonio culturale, 1994.
- De Fort E., *Storia della scuola elementare in Italia, I, Dall'Unità all'età giolittiana*, Milano, Feltrinelli, 1979.
- Foucault M., *Sorvegliare e punire*, Torino, Einaudi editore, 1993.
- Ghizzoni C., *Scuola e lavoro a Milano tra Unità e fascismo*, Lecce, Pensa Multimedia, 2014.
- Prodi P., *Riforma interiore e disciplinamento sociale in san Carlo Borromeo*, in «Intersezioni», 5, 1985.
- Santamaita S., *Storia della scuola. Dalla scuola al sistema formativo*, Milano, Mondadori, 1999.
- Santoni Rugiu A., *Ideologie e programmi nelle scuole elementari e magistrali dal 1859 al 1951*, Firenze, Manzuoli, 1982.
- Toscani X., *Scuole e alfabeto nello Stato di Milano da Carlo Borromeo alla Rivoluzione*, Brescia, Editrice La Scuola, 1993.
- Turchini A., *Sotto l'occhio del Padre. Società confessionale e istruzione primaria nello Stato di Milano*, Bologna, Il Mulino, 1996.
- Ulivieri S., *I maestri*, in *L'istruzione di base in Italia, 1859-1977*, Firenze, Vallecchi, 1978.
- Vivo F., *La formazione del maestro dalla legge Casati ad oggi*, Brescia, La Scuola, 1986.
- Zimbaridi I., *Storia della scuola elementare in Italia*, Roma, LAS, 1975.

## Abbreviazioni

Archivio del Pio Albergo Trivulzio	APAT
Orfanotrofio femminile	OF

<sup>23</sup> Ivi, p. 16.

<sup>24</sup> I. Bianchi, *Della felicità. Meditazioni di Isidoro Bianchi*, Venezia, Tipografia di Alvisopoli, 1825, pp. 42-43.



## Fonti inedite

APAT, OF, *Regolamento interno dell'Orfanotrofio femminile 1865*, Milano, 1865.

APAT, OF, *Regolamento interno dell'Orfanotrofio Femminile*, Milano, 1885.

APAT, OF, *Regolamento interno dell'Orfanotrofio Femminile*, Milano, 1901.

APAT, OF, *Norme speciali che regolano la scuola professionale*, Milano, 1901.





# Il fascismo a misura di bambino. Le attività dell'Opera Nazionale Balilla nella provincia di Aosta

Adele Martorello

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DELLA VALLE D'AOSTA



FASCISM FOR CHILDREN. ACTIVITIES OF THE OPERA  
NAZIONALE BALILLA IN THE AOSTA'S DISTRICT

## Double blind peer review

**Copyright:** © 2022 Adele Martorello.

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: 10.13129/2785-0919/2022.1.109-117

Received: November 5, 2021

Accepted: January 30, 2022

Published: January 31, 2022

**Corresponding Author:** Adele Martorello,  
mail: a.martorello@univda.it

**Citation:** Chiara Carmela Giovinazzo (2022), La formazione delle maestre nell' orfanotrofio milanese delle Stelline, tra la fine dell'Ottocento e l'inizio del Novecento. *Gli Argonauti. Rivista di Studi storico-educativi e Pedagogici* 2 (2): 109-117.

## Riassunto | Abstract

La legge del 3 aprile 1926 n. 2247 istituì l'Opera nazionale balilla, l'ente fascista per l'assistenza e l'educazione fisica e morale della gioventù, che accoglieva giovani e giovanissimi, di ambo i sessi, dai 6 ai 18 anni. Il presente articolo intende illustrare l'attività dell'ente nel territorio della provincia di Aosta per gli anni 1935, 1936, 1937 e 1944. La ricerca archivistica ha fatto emergere che i piani d'azione dell'ente erano principalmente tre: quello culturale, quello ginnico-sportivo e quello assistenziale. Quest'ultimo aspetto sarà esplorato attraverso i dati relativi al servizio di refezione scolastica.

*The Opera Nazionale Balilla, a fascist organisation for the assistance and physical and moral education of young people, was set up by Law No. 2247 of 3 April 1926. It addressed to boys and girls, between 6 and 18. This article aims to illustrate the activities of the organisation in the Aosta's district for the years 1935, 1936, 1937 and 1944. Archival research has shown that the organisation had three main areas of activity: cultural, gymnastic-sports and welfare. The welfare aspect of the Opera will be explored through the data concerning the school meals service.*

## Parole chiave | Key words

Fascismo, educazione, refezione, sport, cultura.

*Fascism, education, school meals, sport, culture.*



## Il fascismo a misura di bambino. Le attività dell'Opera Nazionale Balilla nella provincia di Aosta

Adele Martorello\*

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DELLA VALLE D'AOSTA

**I**l 20 gennaio 1930, Benito Mussolini, sul foglio d'ordini del Partito Nazionale Fascista, si esprimeva come segue:

Il Regime intende preparare spiritualmente tutta la gioventù italiana, dalla quale, per successive selezioni, deve sorgere la serie delle classi dirigenti dell'Italia fascista [...]. Il principio totalitario dell'educazione giovanile – rivendicato sistematicamente dal Fascismo – risponde a questa suprema necessità della Rivoluzione fascista che intende «durare» cioè essere «continuata nel futuro»<sup>1</sup>.

Tali parole sintetizzano il pensiero pedagogico del regime, che intendeva occuparsi in modo pervasivo dell'educazione dei giovani allo scopo di garantirsi continuità nel tempo.

L'istituzione dell'*Opera Nazionale Balilla* (Onb)<sup>2</sup>, costituitasi grazie ad una legge del 3 aprile 1926<sup>3</sup>, mirando al monopolio della gestione del tempo libero dei ragazzi dai 6 ai 18 anni<sup>4</sup> e penetrando sempre di più, nel corso degli anni, nelle maglie del sistema scolastico, rispondeva efficacemente all'esigenza di educazione totalitaria del fascismo. A partire dal

---

\* Adele Martorello, insegnante di scuola primaria, ha conseguito la laurea magistrale in Scienze della Formazione Primaria nel 2017. Dal 2018 è dottoranda di ricerca presso l'Université Lyon 2, nel laboratorio *Éducation, Cultures, Politiques*, sotto la direzione del professore Yves Verneuil, con una tesi sulla scuola elementare negli anni del fascismo. Presso l'Università della Valle d'Aosta svolge attività di collaborazione all'attività didattica e di ricerca presso il Dipartimento di *Scienze Umane e Sociali*.

<sup>1</sup> «Foglio d'Ordini» del PNF, 20.1.VIII [1939], citato in J. Charnitzky, *Fascismo e scuola. La politica scolastica del regime (1922-1943)*, Firenze, La Nuova Italia, 1996, p. 325.

<sup>2</sup> Sull'Opera Nazionale Balilla si vedano: C. Betti, *L'opera nazionale balilla e l'educazione fascista*, Firenze, La Nuova Italia Editrice, 1984; C. Galeotti, *Saluto al Duce! I catechismi del Balilla e della Piccola Italiana*, Roma, Gremese Editore, 2001;

<sup>3</sup> R.D. 3.4.1926 n. 2247.

<sup>4</sup> Gli iscritti all'ente erano inquadrati in diverse sezioni, in base all'età e al sesso di appartenenza: dagli 8 ai 14 anni i maschi erano nel gruppo dei Balilla e le femmine nel gruppo delle Piccole Italiane; dai 14 ai 18 i maschi divenivano Avanguardisti e le femmine Giovani Italiane. Si aggiunsero poi i Figli e Figlie della Lupa dai 6 agli 8 anni.



1937 l'Opera balilla fu soppressa e assorbita dalla *Gioventù Italiana del Littorio* (Gil), che incorporò anche i Fasci giovanili di combattimento.

Il presente articolo intende illustrare l'attività della Onb e della Gil nella provincia di Aosta negli anni 1935-1936-1937 e 1944. Le proposte dell'ente balillistico sul territorio valdostano sono state ricostruite grazie ad una ricerca svolta principalmente presso l'archivio regionale della Valle d'Aosta, dove ho esaminato le relazioni che il presidente dell'Opera locale inviava ogni mese al prefetto per rendicontare l'attività svolta dall'ente e la corrispondenza intercorsa tra il presidente dell'Opera locale e il presidente della provincia. Ho anche proceduto, presso la biblioteca regionale, allo spoglio dei periodici dell'epoca, che mi hanno permesso di arricchire la ricerca con la narrazione pubblica coeva.

L'analisi della documentazione archivistica e dei giornali ha fatto emergere come l'Opera fosse sostanzialmente impegnata in tre campi, quello culturale, quello ginnico-sportivo e quello assistenziale.

## 1. L'attività culturale e ginnico-sportiva<sup>5</sup>

Per quanto riguarda l'attività culturale i comitati provinciale e comunali della provincia di Aosta erano impegnati nell'organizzazione e nella gestione di un vasto insieme di iniziative e di strutture come biblioteche, borse di studio, proiezioni cinematografiche, conferenze, doposcuola, rappresentazioni teatrali e attività di carattere musicale. Agli iscritti valdostani venivano offerte periodicamente conferenze di carattere storico e politico. Dai titoli riportati nei resoconti mensili è desumibile che in tali convegni fossero costanti i riferimenti di tipo apologetico al regime e alla patria. Sono ricorrenti discorsi pubblici che celebrano le vittorie storiche dell'Italia, il genio degli italiani passati alla storia, nonché le vittorie del nuovo regime fascista.

Tra i titoli più rilevanti e frequenti: *L'Italia imperiale, L'eroismo della gioventù italiana nel Risorgimento, La scoperta dell'America è dovuta al genio e all'audacia italiana, Per crescere degni del regime e dell'impero.*

Altrettanto abituali erano i corsi rivolti alla componente femminile, che constavano perlopiù di lezioni di economia domestica, taglio e cucito, stiratura, maglia e ricamo, puericultura e pronto soccorso, temi perfettamente in sintonia con l'ideale fascista di donna quale genitrice prolifica.

Nella provincia di Aosta risulta particolarmente assidua anche l'educazione musicale, che veniva perseguita attraverso l'organizzazione di corsi di cultura musicale, le lezioni di canto rivolte agli iscritti e la formazione di gruppi corali e fanfaristici. Per il comune di Aosta è addirittura attestata la presenza di un gruppo bandistico di balilla.

«Nel nostro Piemonte, al momento attuale, se non andiamo errati Aosta è con Torino, l'unica Città dotata di musica Balilla; di questo fatto possiamo andarne orgogliosi»<sup>6</sup>, scriveva il giornale *La Provincia di Aosta* nel maggio del 1927, mentre incoraggiava altre aziende locali e cittadini ad imitare la generosità dei benefattori che avevano, fino a quel momento, sostenuto finanziariamente la banda. L'appello alle donazioni era necessario in quanto, come si apprende da una lettera del 2 giugno 1927 indirizzata al prefetto, la banda balilla non solo non aveva la disponibilità finanziaria per pagare le tasse, ma aveva un notevole disavanzo di bilancio a causa delle spese sostenute

<sup>5</sup> Dove non diversamente indicato le informazioni che seguono provengono dall'Archivio regionale della Valle d'Aosta, *Fondo Prefettura, serie gabinetto, categoria 35.*

<sup>6</sup>*La Provincia di Aosta*, 12 maggio 1927, p. 6.



per l'acquisto degli strumenti. Il delegato provinciale domandava, dunque, di essere esonerato dal pagamento delle imposte perché la piccola banda aostana non era paragonabile ad altre bande musicali, ma era stata costituita con specifici compiti patriottici<sup>7</sup>.

L'impegno dei comitati non si esauriva solo nella progettazione delle attività culturali. Altrettanta importanza era assegnata alla pratica ginnico-sportiva<sup>8</sup>.

Di seguito riporto una tabella riassuntiva delle iniziative sportive promosse sul territorio della provincia di Aosta nel mese di luglio del 1935. Se è vero che riportare i dati di un unico mese comporta degli inevitabili limiti ermeneutici, è altrettanto vero che non è azzardato supporre che in un territorio prevalentemente montuoso e con un clima tipicamente alpino, le attività possibili fossero riproposte con una certa costanza.

Attività Sportiva Svolta	Partecipanti		Numero Eventi
	Maschi	Femmine	
Gara di atletica	102		2
Getto della palla di ferro	18		2
Giavellotto		20	2
Salto in alto-in lungo		35	1
Gara di salto con l'asta	35		1
Gite ginniche	98	21	7
Corsa campestre	13		1
Gara di salto	45	66	6
Gita in montagna	174	86	12
Corsa a staffetta		45	3
Escursione	43		3
Salita alla fune	42		2
Pallamano	22		2
Salto in alto		22	1
Calcio	44		2
Gita ciclistica	12		1
Getto alla pietra	26		1
Pallavolo	12		1
Marcia notturna	18		1
Gita campestre	40		1
<i>Totale</i>	744	295	51

Il primo dato che si evince dalla lettura della tabella è la maggiore partecipazione alle attività sportive dei maschi rispetto alle femmine. Infatti, nel totale i maschi risultano essere più del doppio rispetto alle compagne femmine. Alcuni sport sembrano subire una divisione di genere. Per esempio, l'atletica, il getto della palla di ferro, il salto con l'asta, la corsa campestre, le escursioni, la salita alla fune, la pallamano, il calcio, le gite in bicicletta, il getto alla pietra, la pallavolo, la marcia notturna e la corsa campestre vedono una partecipazione esclusivamente maschile. Al contrario il lancio del giavellotto, la corsa a

<sup>7</sup> Fondo prefettura, serie gabinetto, categoria 59.

<sup>8</sup> Su sport e fascismo si veda: G. Zanibelli, *Scuola e sport in Italia durante il ventennio fascista. Un profilo storico-istituzionale*. INTUS-LEGERE HISTORIA/ISSN 0718-5456 | EISSN 0719-8949/Año 2017, Vol. 11, N° 1, pp. 75-97.

staffetta e il salto in alto hanno una partecipazione esclusivamente femminile. Gite in montagna e gite ginnico-sportive vedono la partecipazione di ambo i sessi, ma con una netta preponderanza maschile.

L'attività in assoluto più praticata, ed è facile capirne la ragione pensando alla conformazione geografica del territorio esaminato, è l'attività escursionistica che ricorre per ben 12 volte e che coinvolge un totale di 260 partecipanti.

Il maggiore coinvolgimento maschile non deve indurre a credere che la partecipazione femminile fosse scoraggiata, né che le competizioni femminili non destassero l'interesse della comunità.

*La Provincia d'Aosta* dà ampio spazio, in un articolo del 1° dicembre 1927, al *Primo Concorso Ginnico Atletico Nazionale Femminile delle Giovani Italiane* che si sarebbe svolto l'anno successivo, nei primi giorni di maggio. Il giornalista, dopo aver dedicato parole entusiastiche al rinnovamento impresso dal fascismo allo sport femminile, decantava le doti atletiche delle giovani valdostane:

In provincia d'Aosta non avremo bisogno di fare delle reclame per convincere le nostre giovani italiane a tentare la prova. I primati che essa detiene da qualche tempo sono serviti di incoraggiamento a coloro che non avevano ancora osato affrontare la battaglia e possiamo perciò tranquillamente schierare le nostre rappresentanti contro qualunque avversaria<sup>9</sup>.

Il 7 maggio 1928 lo stesso giornale<sup>10</sup>, con un articolo ugualmente infarcito di parole retoriche, enunciava l'ottenimento del secondo premio per la squadra valdostana.

L'attività sportiva comprendeva anche un addestramento di tipo premilitare. I documenti d'archivio mostrano che gli avanguardisti, titolo dato agli iscritti all'ente dai 14 ai 18 anni, partecipavano a marce militari diurne e notturne e a lezioni teoriche e pratiche sul funzionamento delle armi, come quelle sulle armi automatiche in dotazione dell'esercito, organizzate settimanalmente, dal mese di dicembre 1936 al mese di febbraio dell'anno successivo, dal locale comando degli Alpini.

## 2. L'attività assistenziale

L'ultimo campo sul quale agiva l'Opera era quello assistenziale, all'interno del quale era compreso il servizio di refezione scolastica<sup>11</sup>. Tale servizio era tenuto in alta considerazione dall'ente, tanto che spesso venivano organizzate raccolte di beneficenza, vendite di francobolli o spettacoli teatrali *pro-refezione scolastica*.

In archivio, ho potuto prendere in considerazione e analizzare due relazioni ricevute dal prefetto sullo stato delle mense scolastiche del territorio e rispettivamente datate 3 febbraio 1936 e 31 marzo 1937. Dalla lettura dei resoconti mensili emerge che la maggior parte dei bambini accedevano al pasto da fruitori non paganti.

Di seguito, due grafici che sintetizzano tale significativo aspetto.

---

<sup>9</sup> *La Provincia di Aosta*, 1° dicembre 1927, p. 5.

<sup>10</sup> *La Provincia di Aosta*, 7 maggio 1927, p. 6.

<sup>11</sup> Il Regio Decreto 17 marzo 1930, n. 394 aveva deciso il trasferimento di competenze dal patronato scolastico, formalmente istituito con la legge Daneo-Credaro del 1911, all'Opera Nazionale Balilla e dunque stabilito e che l'ente balillistico dovesse provvedere al servizio delle mense scolastiche.

Grafico 1

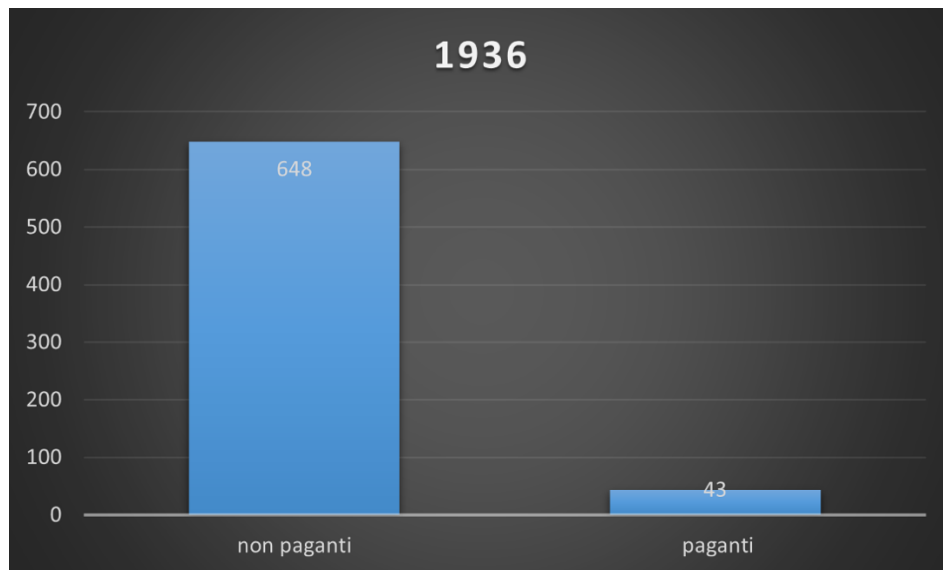
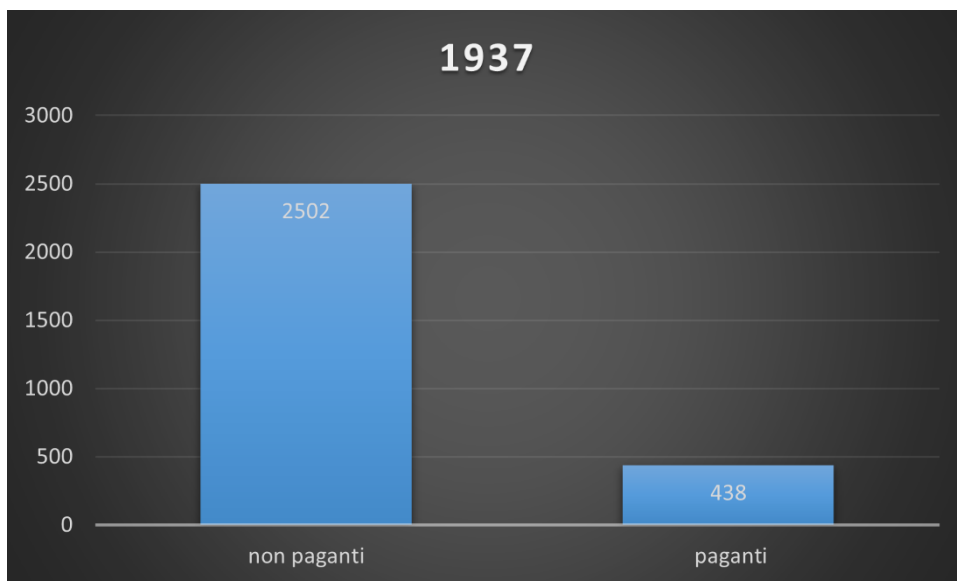


Grafico 2



Sia nel 1936 che nel 1937 gli utenti paganti sono nettamente inferiori a quelli non paganti, andando a costituire rispettivamente poco più del 6 e del 14 % del totale. Inoltre, il confronto tra i due grafici mostra un deciso incremento del servizio avvenuto nell'arco di un periodo temporale molto breve. Dalla lettura dei resoconti mensili risulta che nel 1937 il servizio di mensa interessava ben 12 comuni in più rispetto all'anno precedente e che nel comune più intensamente popolato, Aosta, i beneficiari erano quintuplicati. Per una corretta interpretazione dei numeri occorre precisare che mentre i dati del 1936 si riferiscono ai pasti giornalieri effettivamente distribuiti, quelli del 1937 fanno riferimento al numero di iscritti. Tale precisazione è significativa perché conduce ad almeno due ipotesi. La prima è che la provincia di Aosta presentasse un'alta evasione scolastica, la

seconda è che le famiglie fossero ideologicamente restie a usufruire effettivamente del servizio.

Della resistenza di alcune famiglie del territorio ci dice, peraltro, la cronaca di una maestra di Jovençon, un piccolo comune alle porte di Aosta, che già nel 1930 si esprimeva come segue:

Finalmente ho ottenuto l'iscrizione di tutti gli scolari all'O.N.B. Ho dovuto insistere molto: moti genitori si rifiutavano di firmare la domanda di iscrizione e ho dovuto recarmi personalmente alle loro case a fare opera di persuasione. Questi montanari sono di una mentalità veramente primitiva; ecco la ragione addotta da uno di essi per motivare il rifiuto della firma: "Non voglio vendere la mia bambina con una firma!"<sup>12</sup>.

I resoconti al prefetto non mancavano neppure di informarlo sulla qualità dei pasti offerti. Il menù settimanale prevedeva, con poche variazioni, minestra, pane e latte o formaggio e dal 1937, la marmellata.

È evidente che poter accedere ad un pasto gratuito divenne ancora più urgente negli anni della guerra. In archivio<sup>13</sup> ho raccolto i dati relativi all'anno 1944, analizzando la fitta corrispondenza intercorsa tra le varie personalità diversamente implicate nel servizio, dal presidente provinciale dell'Onb ai direttori didattici.

Il 15 novembre 1944, il presidente del comitato provinciale comunicava al capo della provincia, al questore e al medico provinciale che la *refezione del Balilla*, ad Aosta, aveva preso avvio il giorno precedente e che accedevano al servizio 330 utenti, appartenenti a famiglie indigenti, di sfollati o di profughi. Il presidente aggiungeva, inoltre, che nei giorni successivi il servizio sarebbe stato disponibile anche nei paesi della cintura di Aosta e che entro il 5 dicembre la refezione scolastica sarebbe stata fruibile anche negli altri centri della Provincia.

La risposta del presidente della Provincia merita di essere citata integralmente poiché ascrive l'attenzione del fascismo a tale servizio alla politica eugenetica del regime:

Ho preso atto con vivo compiacimento del numero dei bambini di Aosta ammessi ad usufruire della refezione del Balilla che è da considerare addirittura notevole date le note difficili possibilità di approvvigionamento di generi alimentari. Sono certo che sia nel capoluogo e in tutti i centri della provincia mercé l'appassionata collaborazione di tutti gli insegnanti, la refezione del Balilla si svolgerà con regolarità e che la provvida iniziativa del Duce sarà seguita con simpatia non solo da tutte le famiglie che ne beneficeranno, ma anche da tutti veri italiani ai quali sta tanto cuore, la difesa quantitativa e qualitativa della nostra razza.

La quantità e la qualità dei generi alimentari usati per i pasti distribuiti si era abbassata rispetto al decennio precedente. Il 28 novembre 1944, pochi giorni dopo la ricezione della lettera appena menzionata, infatti, il presidente dell'Opera locale ricontattava il presidente provinciale denunciando l'incapacità di offrire ad ogni alunno 25 grammi di marmellata pro capite, come previsto, e chiedendo, data la oggettiva esiguità dei 10/12 grammi di marmellata effettivamente offerti come secondo piatto, da accompagnare a 100 grammi di pane, la possibilità di offrire, uno o due giorni a settimana, 15/20 grammi di fontina.

<sup>12</sup> Giornale di classe dell'insegnante V.C. Clotilde, a.s. 1930/31, Archivio comunale di Jovençon.

<sup>13</sup> Dove non diversamente indicato le informazioni che seguono provengono dall'Archivio regionale della Valle d'Aosta, *Fondo Prefettura, serie gabinetto, categoria 59*.



In alcuni comuni l'avvio della refezione scolastica incontrava delle difficoltà.

È sempre datata 28 novembre 1944, una raccomandata del presidente provinciale indirizzata al capo della provincia e al provveditore agli studi sulla critica situazione del comune di Caluso, dove mancavano non solo i locali e le attrezzature necessarie per poter attuare il servizio, ma soprattutto persone volenterose di interessarsi della direzione della refezione. Il presidente, assicurando l'appoggio finanziario necessario dell'Opera, incoraggiava il coinvolgimento dell'Autorità comunale.

Ancora, il 7 dicembre, il nuovo commissario del comitato comunale di Castel Verres dichiarava che, nonostante il suo impegno, la distribuzione dei pasti ai bisognosi era stata possibile solo grazie all'organizzazione caritativa San Vincenzo de Paoli, che giornalmente offriva un centinaio di minestre calde. I militari che occupavano l'edificio scolastico avevano infatti svuotato i locali di tutte le stoviglie che erano state acquistate negli anni precedenti.

Altri ostacoli all'avvio del servizio potevano essere rappresentati dalla carenza della legna, dall'occupazione dei locali da parte delle forze armate o degli sfollati e dalle difficoltà di approvvigionamento dei generi alimentari.

Il 15 dicembre il presidente aggiornava il capo della provincia riportando che i refettori effettivamente attivi erano 60, gli assistiti ammontavano complessivamente a 2 831 e che la spesa giornaliera sostenuta dall'Opera Balilla provinciale ammontava a 10 617 lire.

L'assistenzialismo dell'Opera non si limitava al servizio di refezione scolastica. Un evento che risultava particolarmente benefico era la befana fascista. Nel dicembre del 1944, per esempio, l'Onb aveva deciso di destinare a tale scopo 150 000 lire, ma già il 5 dicembre, in occasione dell'anniversario della Giornata del balilla, tenuto conto delle condizioni di bisogno dei suoi assistiti, aveva provveduto a donare 548 pacchi-dono contenenti indumenti.

Proprio la prassi assistenzialista aveva fatto sì che nel 1944 le iscrizioni all'Opera fossero state numerose. Si legge in una relazione del 29 luglio indirizzata alla presidenza centrale dell'Opera:

L'iscrizione dei fanciulli (dei balilla e delle Piccole Italiane), rilevante nei numeri, più che spontanea adesione è stata indubbiamente determinata più dal calcolo, dal desiderio o dal bisogno di beneficiare, con l'iscrizione, delle numerose forme di assistenza (refezione, befana del balilla, assistenza infortunistica, sussidio di quaderni e di libri, partecipazione alle colonie, ecc.) che dal sentimento delle famiglie.

In conclusione, l'Opera sul territorio della provincia di Aosta risulta essere attiva sia sul piano educativo, attraverso un'offerta culturale e ginnica diffusa in molti comuni, sia sul piano assistenziale, soprattutto attraverso il servizio di mensa scolastica che si fece ancora più urgente e determinante negli anni della guerra.

### Fonti documentarie e riferimenti legislativi

Archivio Regionale della Valle d'Aosta, fondo *Prefettura*, serie Gabinetto, categoria 35.

Archivio Regionale della Valle d'Aosta, fondo *Prefettura*, serie Gabinetto, categoria 59.

R.D. 3.4.1926 n. 2247.

R.D. 17.3.1930 n. 394.



## Fonti bibliografiche

- La Provincia di Aosta*. Giornale di classe dell'insegnante V.C. Clotilde, a.s. 1930/31, Archivio comunale di Jovençon.
- C. Betti, *L'opera nazionale balilla e l'educazione fascista*, Firenze, La Nuova Italia Editrice, 1984.
- J. Charnitzky, *Fascismo e scuola. La politica scolastica del regime (1922-1943)*, Firenze, La Nuova Italia, 1996.
- C. Galeotti, *Saluto al Duce! I catechismi del Balilla e della Piccola Italiana*, Roma, Gremese Editore, 2001.





# In divenire, il cammino pedagogico di Romano Guardini

Simona Pizzimenti

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PALERMO



IN BECOMING, THE PEDAGOGICAL PATH OF ROMANO GUARDINI

## Double blind peer review

**Copyright:** © 2022 Simona Pizzimenti.

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: 10.13129/2785-0919/2022.1.119-127

Received: November 5, 2021

Accepted: January 31, 2022

Published: January 31, 2022

**Corresponding Author:** Simona Pizzimenti,  
mail: [simona.pizzimenti@unipa.it](mailto:simona.pizzimenti@unipa.it)

**Citation:** Simona Pizzimenti (2022), *In divenire*, il cammino pedagogico di Romano Guardini. *Gli Argonauti. Rivista di Studi storico-educativi e Pedagogici* 2 (2): 119-127.

## Riassunto | Abstract

Pensatore appassionato e inarrestabile ricercatore della verità, Romano Guardini (1885-1968) indagò, a fianco ai molteplici ambiti del sapere e del vivere umano, il mondo dell'educazione. Diede contenuto e forma al proprio ruolo di educatore a diretto contatto con i giovani, che con cura seguì presso le realtà della Juventus, del Quickborn, delle aule universitarie. In eredità fra le righe dei suoi più noti scritti, le linee di una teoria pedagogica, premessa ed esito del suo agire educativo. Il presente contributo assume i tratti di un tentativo – parola tanto cara all'autore – di illuminare il profilo pedagogico di Guardini per scoprire che egli stesso sia, e perché sia, un maestro dell'essenziale.

*A passionate thinker and restless seeker of truth, Romano Guardini (1885-1968) dedicated himself to investigate different fields of knowledge and human life and, among these, the world of education. Guardini outlined his role as a teacher – in substance and shape - to his role as an educator in close contact with young people, whom he carefully guided in the Juventus, Quickborn and university classes. Between the lines of his most famous writings, we find the draft of his pedagogical theory, premise and theoretical outcome of his educational work. Hence this contribution: an attempt -a word cherished by the author- to shine a light on the pedagogical profile of Romano Guardini, in order to discover that he is, and why he is, teacher of essential.*

## Parole chiave | Key words

Giovani, Guardini, Formazione Integrale.

*Youth, Guardini, Integral Human Formation.*



# In divenire, il cammino pedagogico di Romano Guardini

Simona Pizzimenti\*

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PALERMO

Come in ogni pensatore accade, la vita ed il pensiero di Romano Guardini si intrecciano indissolubilmente. Italiano d'origini, Guardini fu ben presto animato da un senso di appartenenza alla cultura tedesca, dalla quale si lasciò trasformare e la quale arricchì a propria volta. Alla Germania fu riconoscente di ogni sua intuizione personale e professionale, prima fra tutte la scoperta della propria vocazione, rivelatasi a seguito di un travagliato percorso di discernimento. Una volta introdotto al mondo dell'educazione, vi si dedicò con tutto il proprio essere riflettendo teoreticamente sui fondamenti della formazione e concretamente educando la gioventù tedesca ad una formazione integrale persona. Prendendo le mosse da un'immagine tanto cara all'autore, il presente contributo si propone di ripercorrere i più significativi passi del cammino biografico e del cammino pedagogico di Romano Guardini, nel tentativo di valorizzarne l'ancora troppo poco conosciuta eredità pedagogica<sup>1</sup>.

Camminare è un modo di vivere. In esso ciascuno dipende da sé e dai compagni. In esso si risveglia l'autonomia del singolo. E nello stesso tempo la sua responsabilità verso gli altri. Si dischiudono occhi nuovi e tutta una nuova sensibilità per ciò che è bello. Insorge un nuovo sentimento di se stessi, degli uomini, delle cose, della vita. Quando si cammina, il cuore impara a dire *no!*<sup>2</sup>.

## 1. Cenni d'un cammino biografico: la Juventus, il Quickborn, l'università

Romano Michele Antonio Maria Guardini nacque a Verona il 17 febbraio del 1885. Sulla fanciullezza e sulla giovinezza, Guardini scrisse ricordi e di *una vita di sogno*, raccontando di un *mondo chiuso* ed un *tempo velato*, come *sommerso sott'acqua*, sino al periodo degli studi universitari. Un tumultuoso cammino giovanile<sup>3</sup> lo condusse attraverso un graduale ma

\* Simona Pizzimenti, PhD student in "Health promotion and cognitive sciences" presso l'Università degli Studi di Palermo. Mail: [simona.pizzimenti@unipa.it](mailto:simona.pizzimenti@unipa.it).

<sup>1</sup> Degli scritti pedagogici editi: *Persona e libertà. Saggi di fondazione della teoria pedagogica; Lettere sull'autoformazione; Etica. Lezioni all'università di Monaco; Le età della vita. Loro significato etico e pedagogico.*

<sup>2</sup> Tratto da *Da un regno della gioventù* in C.M. Fedeli, *Pienezza e compimento. Alle radici della riflessione pedagogica di Romano Guardini*, Milano, Vita e Pensiero, 2003, pp. 317-322.

<sup>3</sup> Guardini cambiò facoltà per ben tre volte, iscrivendosi dapprima alla facoltà di chimica, poi alla facoltà di scienze politiche, infine alla facoltà di teologia. Per una accurata ricostruzione storiografica della vita dell'autore, rimando a H.B. Gerl-Falkovitz, *Romano Guardini. La vita e l'opera*, Brescia, Morcelliana, 2018.



sostenuto discernimento al termine del quale riuscì finalmente a comprendere *cosa dovesse venir fuori da lui*: conseguiti gli studi di teologia e ricevuta l'ordinazione sacerdotale, giunse alla consapevolezza di volersi dedicare alla *ricerca della verità*, teologica ed antropologica.

Ad iniziare Guardini al mondo dell'educazione fu purtuttavia l'incarico di dirigere la *Juventus*, un'associazione ecclesiastica in cui liberamente si riunivano i giovani provenienti dai licei e dal ginnasio di Magonza. Esito della quinquennale esperienza educativa, un fascicolo auto-presentativo – dagli *Juvenes* scritto, da Guardini curato e pubblicato sotto il titolo *Da un Regno della gioventù* – in cui se ne legge il fine ultimo: divenire e crescere, protendersi verso tutto ciò che è bello, puro e di valore<sup>4</sup>. Gli *Juvenes*, incontrandosi settimanalmente durante *l'ora domenicale*, svolgevano giochi nel cortile esterno, ascoltavano i discorsi del direttore, cantavano, pregavano, non di rado intrattenendosi nei pomeriggi del sabato e della domenica per svolgere attività ludiche circondati dalla natura, suonare o cantare, raccontare e raccontarsi attorno ad un fuoco.

*Camminare* è qualcosa di particolarmente bello. I sensi e l'intera sensibilità si risvegliano. È come se si mutasse pelle, tutto ciò che non appartiene *essenzialmente* a ciascuno cadesse, e l'uomo schietto, autentico, affiorasse, l'essere umano nella sua vera natura, così come dev'essere: gli occhi spalancati, il respiro ampio, il cuore forte e retto<sup>5</sup>.

Discostandosi dagli intenti originari con cui l'organizzazione era stata istituita, Guardini vi introdusse alcuni significativi cambiamenti: riunì i ragazzi più dotati – nei più svariati ambiti, musicale, filosofico, spirituale, scientifico – a formare un'accademia, ma soprattutto conferì sempre crescenti *autonomia* e *responsabilità* ai giovani partecipanti, per altro a costo di non pochi impedimenti<sup>6</sup>. Come nota lo studioso Fedeli, si trattava di giovani consapevoli del fatto che la loro più grande ricchezza consistesse nella capacità e nel coraggio di porre domande, che tali domande necessitassero di una comunità in cui essere discusse<sup>7</sup> e, soprattutto, di un maestro che fosse in grado di ascoltarle. Ascoltando il loro regno della gioventù si perviene ad una prima definizione di *maestro*, fornita dallo stesso Guardini, che allora scelse di autodefinirsi «amico e consigliere dei giovani», colui che sta al loro fianco consigliando e aiutando e presta attenzione che non compiano passi falsi, ma che lascia agire la gioventù in prima persona<sup>8</sup>.

L'anno 1920 porta il sapore del *risveglio*, della presa in carico della propria esistenza, del riconoscimento faticosamente raggiunto del proprio percorso esistenziale: parallelamente Guardini si dedicherà all'attività di insegnamento accademico e alla guida della gioventù. A seguito dell'insegnamento di dogmatica a Bonn, fu raggiunto dalla proposta per un nuovo programma di docenze presso l'Università di Berlino<sup>9</sup>: *Filosofia della religione e Weltanschauung cattolica*. Superato un periodo di travagliato e dubbioso interrogativo sul contenuto con cui riempire il termine *Weltanschauung*<sup>10</sup>, diede presto forma ad alcuni tipi di lezioni, che rimarranno, nella loro struttura, pressoché inalterati:

<sup>4</sup> C. M. Fedeli, *Pienezza e compimento. Alle radici della riflessione pedagogica di Romano Guardini*, cit., p. 333.

<sup>5</sup> Ivi, p. 318.

<sup>6</sup> Una gita proibita, la sostituzione dell'antica sede con una vecchia torre di Magonza che i giovani misero a nuovo, e un posto in qualità di professore presso il seminario della città.

<sup>7</sup> C. M. Fedeli, *Guardini educatore*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2018, p. 41.

<sup>8</sup> Ivi, p. 55.

<sup>9</sup> In realtà la proposta rivolta a Guardini incontrò non poche resistenze fra i docenti berlinesi, motivo per cui egli venne ufficialmente assunto dall'Università di Breslavia ma di fatto sempre insegnò all'Università di Berlino in nomina di *docente ospite*. Si veda H.B. Gerl-Falkovitz, *Romano Guardini. La vita e l'opera*, cit., p. 177.

<sup>10</sup> Soprattutto grazie all'incontro *gravido di conseguenze* con M. Scheler: H.B. Gerl-Falkovitz, *Romano Guardini. La vita e l'opera*, cit., pp. 140-141, p. 179.



lineamenti fondamentali di antropologia cristiana o questioni fondamentali di etica, lezioni sul Nuovo Testamento, e interpretazioni di grandi pensatori del passato – figure filosofiche, poetiche o religiose con cui pare che intrattenesse dei veri e propri colloqui –, queste ultime particolarmente frequentate da innumerevoli uditori. Dal profilo di Guardini come docente, si scorge un secondo volto del *maestro*: «Vorrei aprire occhi nuovi per vedere in modo nuovo. Vorrei rendere ognuno consapevole di una *forza creatrice* del suo intimo. Quindi vorrei aiutare a *vedere* in modo nuovo»<sup>11</sup>.

Il più denso capitolo educativo nella storia biografica di Guardini è ambientato in una bucolica rocca medioevale costruita sulla valle del Meno: il Castello di Rothenfels. Ad abitarlo, il *Quickerborn*, un gruppo facente parte del movimento giovanile tedesco, che a seguito di non poche peripezie e di un aneddótico inizio qui pose la sua sede ufficiale<sup>12</sup>. Recatosi su invito per la prima volta nella Pasqua del 1920 fece un incontro, come debitamente scrive Gerl-Falkovitz *fatale* per entrambe le parti: *vi sono salito io stesso* – scrive – *e questo ha avuto conseguenze come pochi altri fatti*<sup>13</sup>. Impressionato dalla quantità di giovani e dal loro entusiasmo, prese a parlare con alcuni di loro riproponendosi di ritrovarsi alla sera per proseguire la conversazione, ancora inconsapevole del fatto che quelle *conversazioni serali* sarebbero divenute l'apice delle future settimane al castello. L'anno successivo era già la sua personalità determinante<sup>14</sup>, la sua guida spirituale. A capo della gioventù tedesca progettò e strutturò presto le settimane di lavoro [*Werkwochen*] organizzate secondo una precisa – a tratti rigida – scansione giornaliera delle attività, dedicate alle più forti voci del tempo, alle sue esigenze, ai compiti (artistici, culturali, religiosi e sociali) da esso imposti. Tra le attività quotidianamente svolte, la messa comunitaria, il discorso di Guardini e la conseguente suddivisione in gruppi di lavoro, i laboratori – di ginnastica, canto corale e recitato, atletica leggera e gioco –, le conversazioni serali, e il contemplativo *silenzio* sino al mattino successivo. Il castello divenne presto fucina di una *formazione integrale* della persona, di una formazione che coinvolgesse ogni dimensione della persona, valorizzata nel suo essere unità corporeo-spirituale, nel suo legame fra interiorità ed esteriorità. A Rothenfels, infatti, Guardini introdusse i giovani – in ambito liturgico<sup>15</sup> e più in generale antropologico<sup>16</sup> –, ad un concetto chiave della sua pedagogia, quello di *corporeità spiritualizzata*, una corporeità sentita e vissuta come mezzo di *espressione* – si pensi al gioco, alla musica, alla danza – e come veicolo di *relazione*, con se stessi, con la natura, con l'altro. Dalle memorie di Guardini: «Mettevamo le panche in un quadrato collocando sul pavimento al centro una candela, e ora era bello! La sala era avvolta nella penombra. La luce calda della candela univa tutti. Fuori scintillavano le stelle»<sup>17</sup>. Mai dimenticando della bellezza e della ricchezza ivi esperita, a un anno di distanza dalla morte Guardini incise sul suo diario: *Sogno ancora talvolta Rothenfels*<sup>18</sup>. Da questa feconda esperienza si eredita qui il fenomeno della *pedagogia viva*, nonché un terzo

<sup>11</sup> Ivi, p. 184.

<sup>12</sup> Nato come circolo studentesco e fondato sui tre principi dell'astinenza da fumo e alcol, della musica e della danza, delle peregrinazioni collettive. Crescendo in numero di partecipanti, si diede il nome *Quick-born* (letteralmente fonte zampillante, pullulante) e fondò un'omonima rivista. Fu aperta dapprima ai ragazzi, subito dopo anche alle ragazze, d'età compresa fra i 12 e i 20 anni.

<sup>13</sup> H.B. Gerl-Falkovitz, *Romano Guardini. La vita e l'opera*, cit., p. 191.

<sup>14</sup> Ivi, p. 217.

<sup>15</sup> Di una liturgia a misura di giovane, da cui antiche realtà venivano esperite in modo elementare poiché vissute attraverso la corporeità.

<sup>16</sup> Si veda a tal proposito A. Ascenzi, *Lo spirito dell'educazione. Saggio sulla pedagogia di Romano Guardini*, Milano, Vita e Pensiero, 2003.

<sup>17</sup> H.B. Gerl-Falkovitz, *Romano Guardini. La vita e l'opera*, cit., p. 209.

<sup>18</sup> Ivi, p. 422.

tratto di *maestro*, come colui che è capace di stimolare e promuovere la vita – rendendola più viva – e colui che, a immagine del più grande Maestro, tocca e avvia, depone un seme che poi si apre la strada lentamente<sup>19</sup>.

Poco assistito dalla vacillante salute, nel 1962 Guardini tenne la sua ultima lezione. Alla sera del primo ottobre del 1968, le forze lo abbandonarono definitivamente. Per non pochi anni la sua storia cadde nell'oblio, alla morte dell'autore seguì il silenzio sul suo pensiero, sulla sua parola. Ma ogni grande opera – scrive Guardini anche se non esplicitamente riferendosi a se stesso – attraversa una simile *crisi*: venendo concepita entro ben precise coordinate spazio-temporali, quando queste vengono meno segue un periodo di allontanamento, fin quando, in una nuova epoca – che ci si auspica essere la presente – qualcuno non trovi *un nuovo contatto* con l'autore e con la sua opera<sup>20</sup>. La morte è, nel pensiero guardiniano, un termine carico di senso, è fine [*Enden*] e compimento [*Vollenden*], portare a termine la propria esistenza significa portarla a compimento. La morte non è allora *l'annullamento della vita*, ma il suo *valore finale*<sup>21</sup> e il silenzio dunque che la morte accompagna, può assurgere il valore di grembo fecondo alla compiutezza, il silenzio è lo spazio di sedimentazione del senso. Dal raccoglimento del senso può nascere una nuova opera.

## 2. Dagli scritti sull'educazione

Tutto il nostro vivere, scrive Guardini, riposa sul *divenire*, dunque ogni forma di vita che conosciamo esiste nella forma del *divenire*<sup>22</sup>. La forma di vita ivi considerata è quella della persona umana<sup>23</sup>; il suo divenire, il suo percorso esistenziale. Affinché la persona divenga, occorre che la sua forma di vita si dispieghi sino a trovare il suo contorno (forma) e la sua compiutezza (vita). Ad occuparsi di quest'ingente e delicata opera umana: l'educazione. Quando oltre possa estendersi il divenire educativo è una questione di non poco rilievo, che Guardini si pone e alla quale risponde, sfuggendo l'assolutezza di una formula definita, scrivendo che *la persona è l'essere di cui non si può definire a priori la possibilità, la cui educabilità non si può circoscrivere a priori*<sup>24</sup>.

Il nucleo centrale della relazione educativa è, a detta di Guardini, esprimibile nella proposizione «l'uomo è persona»: esiste e sussiste nella sua unicità, in alcun modo sostituibile, soppiantabile, surrogabile. *Lo spazio pedagogico deve essere definito* – a buon ragione – *dalla consapevolezza che in gioco v'è sempre la persona*<sup>25</sup>. Che l'uomo esista una sola volta significa che è unico nella sua unicità, e che nel suo esser-persona porta traccia di un'impronta – direbbe qualcuno: di una *scintilla incontrovertibile* dell'io. La prima parola dell'educazione risuona quindi: «Tu: unico nel tuo esser di fronte a me»<sup>26</sup>. Nel flusso del divenire l'incontro si istilla come un evento di particolare rilievo formativo, una sorgente da cui scaturisce la relazione educativa. Passate in rassegna le più comuni accezioni del termine, secondo le quali incontro è che due realtà s'imbattano l'una nell'altra, nel suo senso più proprio si realizza incontro quando ad imbattersi nella realtà è la persona umana.

<sup>19</sup> Ivi, p. 134.

<sup>20</sup> R. Guardini, *La fine dell'epoca moderna*, Brescia, Morcelliana, 2015, p. 55.

<sup>21</sup> H.B. Gerl-Falkovitz, *Romano Guardini. La vita e l'opera*, cit., p. 468.

<sup>22</sup> R. Guardini, *Persona e libertà. Saggi di fondazione della teoria pedagogica*, Brescia, La Scuola, 1987, p. 54.

<sup>23</sup> M. Naro, *Autoaffermazione e autosuperamento: il personalismo di Romano Guardini*, in A. Bellingreri, G. Tognon (a cura di), *Della persona. Prospettive filosofiche e pedagogiche per il XXI secolo*, Brescia, Scholé-Morcelliana, 2021.

<sup>24</sup> R. Guardini, *Etica. Lezioni all'Università di Monaco (1950-1962)*, Brescia, Morcelliana, 2001, p. 883.

<sup>25</sup> Ivi, p. 898.

<sup>26</sup> Ivi, p. 895.

L'incontro raggiunge la sua forma più compiuta quando la realtà incontrata è un'altra realtà personale, assumendo la configurazione della *reciprocità*. Può accadere infatti che due esseri, posti l'uno di fronte all'altro, ad un tratto s'arrestino e si guardino l'un l'altro e, dopo l'iniziale sorpresa, si riconoscano<sup>27</sup>. L'incontro è quindi un *accadimento* in cui l'esistenza entra in contatto, di più, viene intimamente toccata, da qualcosa che fino ad allora le era estranea e da cui viene, a partire da quel momento, determinata<sup>28</sup>. Allora possono nascere le più significative relazioni (amicizia, amore, sequela), allora può prendere forma un *destino*<sup>29</sup>. L'incontro di un *io* con un *tu* porta sempre insieme manifestazione dell'unicità dell'altro e la parvenza del suo mistero: l'essenza della persona dell'altro si palesa ed esige di esser riconosciuta, rimanendo in ultima istanza inaccessibile. L'evento richiede un'ora propizia, una persona giusta: non si può incontrare chiunque si voglia, quando si voglia, l'incontro autentico coinvolge la libertà, ma sfugge alla sua assolutezza. Qui è tutta racchiusa, scrive l'autore, una verità metafisica: *le realtà essenziali della vita devono essere donate*<sup>30</sup>. L'educazione accade, al pari delle più significative relazioni, come un incontro donato, un mistero *abitabile* e abitato dalle personalità del maestro e dell'educando, in cui ad essere *mistero* è l'essenza personale dei due, ad essere *donato* lo spazio personale che scelgono di condividere. Siamo giunti, nota Guardini, al *nucleo più segreto* della parola incontro: «Mi sono allontanato dal mio io, immedesimato in ciò che mi sta davanti, dedicato alla sua essenza, alla sua bellezza, al suo mistero». Da tale atto di trascendenza di sé, l'io torna a sé *rinvigorito, animato, arricchito*. L'essere può trovare la propria realizzazione in virtù di un atto, nel quale, in apparenza va perduto: correndo il rischio di perdere se stessa, la persona osa divenir se stessa. L'incontro sta dunque all'origine del processo d'autorealizzazione<sup>31</sup>.

In quest'intenso divenire cui ogni persona è soggetta, e durante il quale deve imparare a diventare *soggetto*, interviene la figura dell'educatore a più riprese, e a titolo diverso<sup>32</sup>. Non potendo qui soffermarsi su ogni fase dell'esistenza, si accetti di considerare in misura particolare quella verso cui Guardini mostrò una maggiore sensibilità, quella realtà personale che con sollecitudine biograficamente incontrò: il *giovane*<sup>33</sup>. L'immagine [*Bild*] del giovane prepara la sua venuta in una crisi in cui si risveglia la consapevolezza di essere *qualcuno* e qualcuno di *diverso* dagli *altri*. Il giovane è nella percezione guardiniana, bisognoso di una cura pedagogica particolare: «Questo è egli stesso, altrimenti sarebbe appunto un altro; e d'altronde si trova soltanto nella condizione della possibilità di se stesso, altrimenti non avrebbe bisogno di alcun divenire»<sup>34</sup>. Si tratta di una forma strutturalmente connotata da un fattore negativo (in senso *statistico*), la mancanza di esperienza, ed uno positivo, le forze del divenire e dello sperimentare. Da un simile bilancio scaturirà il cortocircuito tra giudizi e azioni, il confronto realistico fra la percezione delle proprie possibilità e le possibilità pratiche<sup>35</sup>. Ma proprio lo slancio [*Elan*] vitale del giovane, lo lega irrimediabilmente all'incondizionato, all'infinito, spalancandogli le possibilità verso la pienezza di senso della propria vita; si fa garante del rischio e dell'azzardo consentendo al giovane di prendere decisioni, che non potrebbe (e non potrà) oltremodo prendere: *il giovane può intraprendere cose per le quali, in seguito, egli non sarebbe più in*

<sup>27</sup> R. Guardini, *Persona e libertà. Saggi di fondazione della teoria pedagogica*, cit., p. 29.

<sup>28</sup> R. Guardini, *Etica. Lezioni all'Università di Monaco (1950-1962)*, cit., p. 887.

<sup>29</sup> R. Guardini, *Persona e libertà. Saggi di fondazione della teoria pedagogica*, cit., p. 35.

<sup>30</sup> Ivi, p. 38.

<sup>31</sup> M. Naro, *Autoaffermazione e autosuperamento: il personalismo di Romano Guardini*, cit.

<sup>32</sup> A. Ascenzi, *Lo spirito dell'educazione. Saggio sulla pedagogia di Romano Guardini*, cit., pp. 137-160.

<sup>33</sup> H. Kuhn H., *Romano Guardini. L'uomo e l'opera*, Brescia, Morcelliana, 1963, p. 11.

<sup>34</sup> R. Guardini, *Le età della vita. Loro significato etico e pedagogico*, Brescia, Morcelliana, 2019, p. 29.

<sup>35</sup> Ivi, p. 33.

*grado di decidersi*. Ne va qui del proseguimento della sua esistenza. Come sempre accade in Guardini, il *limite* diventa definizione e superamento: proprio la mancanza di esperienza lascia inoltrare la mente giovanile senza ostacoli nel sogno e nel progetto, e gettare lo sguardo entro e *oltre* il terreno delle possibilità. L'assolutezza fisiologicamente esperita dal giovane lo pone dinanzi ad un compito etico-pedagogico specifico: prendere in consegna se stesso, aver *cura* di se stesso.

Il desiderio d'autorealizzazione in cui la gioventù è imbevuta, è da Guardini identificato fra i fattori fondanti l'attività formativa, nascendo quest'ultima dall'impulso a riconoscere e realizzare pienamente la propria forma. La forma colmata dal contenuto adeguato è «forma vivente»: il volto autentico, l'insieme delle determinazioni essenziali della persona. È l'essenza della persona, quella senza la quale la persona non è pensabile, né *esistibile* in quanto tale. «La forma vivente dell'uomo ha una caratteristica: l'originalità irripetibile, espressa nel nome. L'essenza dell'uomo è unica e originale, come un sigillo riceve un nome ed è chiamata»<sup>36</sup>. Sono emblema dell'importanza da Guardini attribuitavi le *Lettere sull'autoformazione* (2008), un piccolo prontuario di formazione in cui illustra l'arte preziosa dell'educazione di sé, denominandola *autoformazione* e definendola come il processo di scorgere, con lavoro lento e fedele, l'originale e preziosa fisionomia – iscritta in sé – che tutto il proprio essere regge<sup>37</sup>. Ogni giovane è responsabile di ciò che è e di ciò che sarà, di ciò che è chiamato ad essere e divenire: auto-educarsi è scovare l'impronta e rimanervi fedele, educare è risvegliare tale fedeltà<sup>38</sup>.

L'essenza dell'attività formativa non giace, secondo Guardini, né sull'esclusivo raggiungimento della propria forma vivente (autoformazione), né sulla totale dedizione all'alterità (etero-formazione). La suddetta essenza riposa piuttosto sulla tensione dialettica fra *forma vivente* e *incontro*, dialettica la quale va inesorabilmente mantenuta<sup>39</sup>: solo se entrambi presenti generano *energia educatrice*. «Educare significa infatti aiutare la persona nella realizzazione del proprio sé autentico, e render capaci di incontrare l'altro»<sup>40</sup>; dal connubio fra il desiderio d'autorealizzazione e l'incontro con un *buon* maestro può compiersi il fine ultimo dell'educare: che il giovane *divenga*. E se il giovane ha il compito etico-pedagogico di ereditare se stesso, il *maestro* ha quello di indicargli una direzione.

A motivo di ciò, accade che chiunque voglia educare veda presto o tardi sorgere in sé il sincero quesito di *chi* gli abbia dato e gli dia il diritto di scrutare e giudicare, di dire ad un altro essere *verso dove* dirigere i suoi passi, *come* realizzarsi<sup>41</sup>. Non ci si può affatto rispondere che ad arrogarsi il diritto di educare sia una persona già perfettamente formata – giacché l'uomo è sempre e per sempre essere in divenire –, la risposta eticamente più corretta risiede nel suddetto concetto di autoformazione, che interpellando ogni *tu* raggiunge anche il *tu* dell'educatore: formare ed educare se stessi è condizione di possibilità, ancor di più di necessità, per educare e formare l'altro. Che l'educatore *lotti* per essere educato, che condivida tale lotta con l'educando, che entrambi siano animati dal desiderio di divenire se stessi, è ciò di cui si nutre la *credibilità* di un maestro<sup>42</sup>. La più potente forza dell'educazione consiste nel fatto che il maestro in prima persona si *affatichi* a crescere e, dall'umiltà della sua condizione, aiuti il giovane a vivere in prima persona la sua vita: educare è incoraggiare la vita e farla crescere, lasciando al giovane la possibilità

<sup>36</sup> R. Guardini, *Persona e libertà. Saggi di fondazione della teoria pedagogica*, cit., p. 72.

<sup>37</sup> Ivi, p. 189.

<sup>38</sup> C. M. Fedeli., *Guardini educatore*, cit., p. 10.

<sup>39</sup> M. Naro, *Autoaffermazione e autosuperamento: il personalismo di Romano Guardini*, cit.

<sup>40</sup> R. Guardini, *Le età della vita. Loro significato etico e pedagogico*, cit., p. 29.

<sup>41</sup> R. Guardini, *Persona e libertà. Saggi di fondazione della teoria pedagogica*, cit., p. 222.

<sup>42</sup> A. Ascenzi, *Lo spirito dell'educazione. Saggio sulla pedagogia di Romano Guardini*, cit., p. 138.

di pensare con la propria testa, di agire, di sbagliare. *La vita viene destata e accesa solo dalla vita*, per cui fra i mezzi dell'educazione v'è innanzitutto e per lo più, la figura del maestro. Il più importante dei nutrimenti che il maestro può fornire è, agli occhi di Guardini, l'immagine dell'uomo autentico, una concreta *idea di personalità* capace di toccare intimamente la vita, e, con efficacia esponenzialmente maggiore, l'immagine che lui stesso è, l'esempio della *forma strutturata* [Gestalt] che ha faticosamente raggiunto nel corso della propria esistenza. Animato da un *eros pedagogico*, egli *ama* la giovane vita a tal punto da mettere in moto il suo centro interiore e creativo, *aiutando* colui che sta crescendo a cogliere meglio il senso della vita e a trovare una via lungo cui avanzare. La posizione del maestro nell'esistenza del discepolo ha un'importanza tale, scrive l'autore, da far paura: *il maestro è colui che sta al fianco del pilota alla guida dell'esistenza umana*<sup>43</sup>.

## Conclusioni

Traendo le somme da quanto vissuto e scritto da Guardini l'autentico maestro è, nella sua prospettiva, colui che *incoraggia* la vita a farla crescere, *guida* il giovane entro la propria esistenza, *aiuta* il giovane a vivere in prima persona la sua vita. La centralità riconosciuta al concetto di autoformazione, oltre che attuale pare possa dirsi e darsi come ancora significativa al mondo educativo contemporaneo, in quanto capace di recuperare il fine ultimo di ogni agire formativo: rendere l'alterità che guida *dispensabile*, rendere l'educando capace di condurre l'esistenza in modo personale. L'essenza della formazione sembrerebbe infatti riposare in una irrinunciabile tensione dialettica fra l'auto-formazione, in cui l'essere riconosce a se stesso il ruolo di autore del proprio percorso biografico esistenziale quindi educativo, e l'etero-formazione, in cui il l'educando riconosce all'alterità significativa dell'educatore la possibilità di guidarlo verso la migliore forma di se stesso, il proprio autentico sé.

Ad esito dell'intreccio fra il cammino biografico ed il cammino pedagogico di Romano Guardini, si può a questo punto recuperare l'immagine da cui il discorso ha preso le mosse, dalla quale si leva a questo punto con chiara evidenza la conclusione che educare nel suo senso più profondo significhi *condividere la vita mentre si cammina*: il maestro e il giovane condividono un cammino verso se stessi. *L'uno rende possibile, incoraggia, chiama all'esistenza l'altro*. Come direbbe qualcuno, il maestro è, nella sua più profonda essenza «Colui che vive e testimonia in modo esemplare un cammino di ricerca del vero, impegnato in esso con passione, dedizione, amore»<sup>44</sup>. Guardini fu senz'altro un *ricercatore di essenze*, dell'essenza di sé, della persona, dell'educazione e della vita; fu *maestro* che guidò i giovani ad una pienezza di vita raggiunta in modo essenziale e grazie all'incontro coi giovani, dell'essenziale divenne *maestro*, tentando di consegnare loro quell'amore per la verità che in assoluto è la forza di ogni inizio.

## Bibliografia

Ascenzi A., *Lo spirito dell'educazione. Saggio sulla pedagogia di Romano Guardini*, Milano, Vita e Pensiero, 2003.

<sup>43</sup> R. Guardini, *Etica. Lezioni all'Università di Monaco (1950-1962)*, cit. p. 910.

<sup>44</sup> A. Bellingreri, *Imparare ad abitare il mondo. Senso e metodo della relazione educativa*, Milano, Mondadori, 2015, p. 136.



- Bellingreri A., *Imparare ad abitare il mondo. Senso e metodo della relazione educativa*, Milano, Mondadori, 2015.
- Engelmann H., Ferrier F., *Introduzione a Romano Guardini*, Brescia, Queriniana, 1968.
- Fedeli C.M., *Guardini educatore*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2018.
- Fedeli C.M., *Pienezza e compimento. Alle radici della riflessione pedagogica di Romano Guardini*, Milano, Vita e Pensiero, 2003.
- Gerl-Falkovitz H.B., *Romano Guardini. La vita e l'opera*, Brescia, Morcelliana, 2018.
- Guardini R., *Appunti per un'autobiografia*, Brescia, Morcelliana, 1986.
- Guardini R., *Diario. Appunti e testi dal 1942 al 1964*, Brescia, Morcelliana, 1983.
- Guardini R., *Etica. Lezioni all'Università di Monaco (1950-1962)*, Brescia, Morcelliana, 2001.
- Guardini R., *La fine dell'epoca moderna*, Morcelliana, Brescia, 2015.
- Guardini R., *Le età della vita. Loro significato etico e pedagogico*, Brescia, Morcelliana, 2019.
- Guardini R., *Lettere sull'autoformazione*, Morcelliana, Brescia, 2008.
- Guardini R., *Persona e libertà. Saggi di fondazione della teoria pedagogica*, Brescia, La Scuola, 1987.
- Kuhn H., *Romano Guardini. L'uomo e l'opera*, Brescia, Morcelliana, 1963.
- Naro M., *Autoaffermazione e autosuperamento: il personalismo di Romano Guardini*, in A. Bellingreri, G. Tognon (a cura di), *Della persona. Prospettive filosofiche e pedagogiche per il XXI secolo*, Brescia, Scholé-Morcelliana, 2021.



## Recensione | Book review

Alain Bentolila, *La scuola contro la barbarie*, tr. it., Prefazione di Benedetto Vertecchi, Roma, Anicia, 2021, pp. 170.



L'autore di questo breve saggio, dallo stile accattivante e dal piglio polemico mescolato ad una certa eleganza espressiva, è un linguista prestigioso e molto noto in Francia, dove non solo insegna alla Sorbona e lavora, su nomina ministeriale, da anni nell'Observatoire national de la lecture e nell'Agenzia nazionale per la lotta all'analfabetismo, ma ha anche ricevuto molti premi.

Accolto in Francia con voci discordi – come attestano le recensioni consultabili su Internet –, questo saggio è di fatto un lavoro interessante e composito: ha una prima parte, che ha il tono di un vero e proprio *pamphlet*, al tempo stesso accusatorio ed accorato; ed una seconda parte propositiva che suggerisce come è possibile avviare quella *metamorfosi* della scuola, che all'autore pare necessaria ed urgente.

Bentolila descrive la situazione della scuola francese, ma il quadro fosco che disegna si attaglia perfettamente alla situazione della scuola italiana attuale, sia per quanto attiene le geremiadi verso la politica scolastica sia per quanto attiene gli esiti di una indifferenza e di una intenzionale disattenzione al mondo della formazione e della cultura, a quanto pare, ormai diffuse ovunque nel mondo occidentale.

Benedetto Vertecchi, nella prefazione a questo lavoro di Bentolila, richiama i

risultati di alcune ricerche condotte negli USA: eravamo allora a metà degli anni Ottanta e già comparivano i primi ed inquietanti segni di involuzione delle giovani generazioni sul piano del linguaggio, della capacità di lettura (non meramente strumentale) e di scrittura. Da allora la situazione è andata sempre peggiorando e sembra avere preso una china apparentemente inarrestabile. Ma è proprio veramente inarrestabile?

Il saggio di Bentolila si apre su questo scenario, a metà tra l'apocalisse e la speranza.

È innegabile che viviamo in un mondo ormai sull'orlo di un baratro: le giovani generazioni, infatti, sono pressoché incapaci di usare il linguaggio in forma corretta, raffinata, articolata e precisa e, perciò, sono anche destinate a non poter comunicare e, soprattutto, a non potersi difendere dai messaggi (specie i più pericolosi e violenti) che da più parti arrivano. E lo studioso francese ricostruisce con dovizia di informazioni ed una stringente argomentazione il contesto di ignoranza e violenza con cui ogni giorno ci misuriamo, prima di tutto come insegnanti e, in secondo luogo, come cittadini interessati al bene comune. Ma all'analisi impietosa e realistica segue – direi doverosamente – una proposta per uscire dalla situazione in cui ci troviamo. Sia la *pars destruens* sia la *pars construens* del

discorso di Bentolila fa riferimento ad alcuni nodi centrali, che fungono da bussola per criticare e, al tempo stesso, per cambiare. Questi punti fermi, sebbene derivino dall'interesse precipuo dello studioso, finiscono tuttavia per incontrare in larga misura le istanze di una educazione pensata e, quindi, organizzata sulla base di quel congegno concettuale, che, solo, può conferirle legittimità e, sul piano pratico, efficacia nella scuola e fuori di essa, nella più vasta società civile.

Questi punti sono riconducibili – dal più generale al più particolare – ai seguenti:

1. la centralità del linguaggio nella vita personale e sociale: la povertà del linguaggio rende i soggetti non solo culturalmente marginali, perché sostanzialmente analfabeti, ma vittime, neppure troppo potenziali, dei messaggi semplificatori, violenti e manipolatori di chi è portavoce di ideologie illiberali e delle loro implicazioni;
2. la diffusione di un modello di vita basato sul consumismo, su progetti di corto respiro, perché tutti legati all'*hic et nunc* e ispirati al diritto all'"euforia perpetua", per dirla con la definizione che Bentolila mutua da Pascal Bruckner *dell'Institut d'études politiques*;
3. una politica che, indipendente dai suoi principi ispiratori liberali, progressisti o conservatori, ha relegato la scuola ad un ruolo di secondo piano a livello sociale e civile, sia riducendo gli investimenti finanziari, sia proponendo riforme che tali non erano sia accettando parole d'ordine (come pari opportunità o uguaglianza) per ridurlo ad un guscio insignificante;
4. nella scuola ciò ha prodotto, da un lato, conflitto tra famiglie e insegnanti e, in secondo luogo, ha determinato atteggiamenti di indulgenza, di compiacenza verso i soggetti più deboli, che mettono in luce una sostanziale ipocrisia: la scuola è per

tutti, ma di fatto per alcuni è un'occasione perduta ed insignificante;

5. gli insegnanti sono stati abbandonati a loro stessi, senza una preparazione professionale, ossia senza la padronanza di quei mezzi culturali, intellettuali ed operativi che non solo garantiscono la loro dignità, ma legittimano anche la loro funzione;
6. la contrapposizione tra saperi generali e culturalmente significativi, quali la letteratura, l'arte e la filosofia, e i saperi manuali e professionali continua ad imperversare, non solo frenando l'unicità e l'unitarietà dei percorsi formativi, ma anche indirizzando verso la formazione professionale gli scolari più fragili (o tali ritenuti), soprattutto, cioè, i figli degli immigrati e i piccoli della *banlieu*, che sono l'oggetto del maggiore interesse di Bentolila, appunto perché svantaggiati dall'apprendimento in una lingua che non è per loro materna.

Questi nodi centrali consentono all'autore di mettere in luce:

- innanzitutto, come e quanto la democrazia stia slittando verso la demagogia, ossia non solo verso il populismo ma verso un'accondiscendenza nei confronti dei desiderata o delle aspettative della gente comune, che di fatto non contribuisce all'emancipazione delle classi deboli, ma piuttosto ad un loro progressivo confinamento ai margini sociali;
- in secondo luogo, come si vada perdendo il senso di laicità della scuola, che è e deve essere luogo di accoglienza di tutti e per tutte le credenze;
- in terzo luogo, come e quanto il bisogno, anzi, l'urgenza di cambiamento venga mascherato da quella resilienza che, ormai da tempo, parola d'ordine dei nostri tempi, a Bentolila appare deleteria e pericolosa, nella misura in cui gli appare

conservatrice e, in qualche modo, suggestiva di adattarsi allo *status quo*.

Alla luce dei punti-chiave elencati e di queste tre considerazioni, Bentolila suggerisce di impegnarsi per una *metamorfosi* della scuola, generatrice di una *metamorfosi* più ampia a livello culturale e civile. Infatti, “la metamorfosi – come l’autore scrive esplicitamente – designa il processo di trasformazione interna di un sistema che modifica la natura e l’organizzazione delle sue componenti per fronteggiare una crisi che ne minaccia la sopravvivenza” (pp. 74-75).

La metamorfosi che egli propone, per un verso, chiama in causa tutti i cittadini a farsi carico di un problema che riguarda tutti; per un altro verso, impegna la politica a guardare alla scuola non come alla zavorra ma come al motore del sistema sociale e a curare in maniera appropriata la preparazione professionale dell’insegnante; e infine, si rivolge alle famiglie. Concretamente, questa metamorfosi pretende, sul piano dell’organizzazione scolastica:

- riconoscimento della centralità della parola, quale strumento di comunicazione, comprensione ed interpretazione dei testi e del mondo;
- fare della scuola non solo un centro di istruzione, ma anche di educazione sociale, etica e perfino spirituale, non con l’insegnamento di una confessione religiosa, ma presentando ai ragazzi tutte le possibili risposte ai problemi etichettati, appunto, come spirituali;
- preparazione degli insegnanti come guida agli apprendimenti;
- centralità dell’alunno nel processo educativo sia sollecitando la sua partecipazione diretta al lavoro in classe sia individualizzando le attività per venire incontro ai bisogni dei ragazzi più fragili e recuperare gli svantaggi;

- apertura alla competizione, ma non secondo le linee-guida del mondo economico, bensì come sfida verso il meglio e la conoscenza sempre più approfondita;

- recupero della conoscenza storica, oggi sacrificata al “presentismo” in cui siamo calati, per meglio capire il divenire del mondo e della comunità cui apparteniamo;

- apertura della scuola alla comunità per capire e capire che la scuola è il luogo in cui si gioca il destino di un’intera collettività: ciò impone che maestri e famiglie tornino alleati per il bene dei figli.

- Di qui l’idea di una scuola che prepari alla solidarietà contro l’odio che viene oggi spesso predicato; che sia unica e si apra a tutti i saperi, compresi quelli manuali e tecnico-tecnologici, ma sempre con lo sviluppo dell’essere umano quale suo fine; che sappia conciliare “rivelazione”, ossia conoscenze specifiche, con “elevazione”, ossia lo sforzo di trasformare le conoscenze in mezzi per capire il mondo, interpretarlo e contribuire a renderlo più vivibile per tutti. Non uno escluso.

A questo punto – per concludere –, mi pare evidente che sia le critiche sia le proposte di Bentolila rimandano ad alcune delle categorie fondanti dell’educazione, intesa come processo continuo di miglioramento di soggetti individuali e di gruppi sociali. E mi riferisco, in particolare, all’universalità, alla centralità del maestro e della parola, all’unicità ed all’unitarietà del percorso formativo ed alla conoscenza quale strumento di pace e di fratellanza tra i soggetti in nome della comune umanità. Altro non aggiungo, giacché questo basta a raccomandare la lettura di un saggio, che si può rivelare prezioso per chi voglia riflettere sulle tesi dell’autore.

Luciana Bellatalla\*

\* Già professore ordinario di Storia della pedagogia presso l’Università degli Studi di Ferrara.





## Recensione | Book review

Dorena Caroli e Grigorij Kornetov (a cura di), *Sapere storico e pedagogico all'inizio del terzo millennio: retrospettiva storico-pedagogica della teoria e della pratica della formazione contemporanea. Materiali della XVIIa conferenza scientifica internazionale (Mosca, 11 novembre 2021)*. 2 voll. - Vol. 2: *Ricerche di storia dell'educazione di autori europei [Istoriko-pedagogičeskoe znanie v nachale III tysjacheletija: istoriko-pedagogičeskaja retrospektiva teorii i praktiki sovremennogo obrazovanija. Materialy XVII Meždunarodnoj nauchnoj konferencii, Moskva, 11 nojabrja 2021 g. v dvuch chastjach. Chast' 2: Issledovanie pedagogičeskogo proshlogo zapadnoevropejskimi avtorami]*, Mosca, ASOU, 2021, pp. 296.

Il consolidamento di un discorso pedagogico internazionale passa da società scientifiche globali come l'ISCHE (*International Standing Conference for the History of Education*) o regionali come l'EERA (*European Education Research Association*) e la CESE (*Comparative Education Society in Europe*). Esso si basa, altresì, su iniziative editoriali che ne sono insieme la premessa e la conseguenza in termini di periodici e volumi, nonché su relazioni bilaterali per così dire orizzontali. In quest'ultimo ambito, si collocano le collaborazioni italo-russe che hanno già conosciuto una molteplicità di esperienze tanto individuali che collettive. Tra quelle individuali sono da ricordare, in particolare, i pluridecennali studi della curatrice italiana di questo volume di carattere miscelaneo, Dorena Caroli, professoressa di Storia dell'educazione dell'Ateneo di Bologna, che ha dedicato buona parte dei suoi studi alla storia dell'educazione russa con contributi assai innovativi tra i quali: *L'enfance abandonnée et délinquante dans la Russie soviétique (1917-1937)*, Paris, L'Harmattan, 2004; *Ideali, Ideologie e modelli formativi. Il movimento dei Pionieri in Urss*, prefazione di Nicola Siciliani De Cumis, Milano, Unicopli, 2004 (edizione riveduta e aggiornata, 2015); *Un Welfare State senza benessere. Insegnanti, impiegati, operai e contadini nel sistema di previdenza sociale dell'Unione Sovietica (1917-1939)*, prefazione

di Roberto Sani, Macerata, Eum, 2008, pp. 346 (nuova edizione riveduta e aggiornata, 2015), tradotto in francese con il titolo *La protection sociale en Union Soviétique (1917-1939)*, prefazione di Roberto Sani, Parigi, L'Harmattan 2010. Fra i volumi più recenti, che focalizzano la storia della letteratura per l'infanzia vi sono la raccolta di testi, in collaborazione con Anne Maître, *La poésie dans la littérature de jeunesse russe et soviétique: poésie, auteurs, genres et personnages (XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles)*, Macerata, Eum, 2018, e uno più recente, dedicato alla fortuna russa di De Amicis: *De Amicis in Russia. La ricezione nel sistema scolastico zarista e sovietico*, Roma, Carocci, 2020.

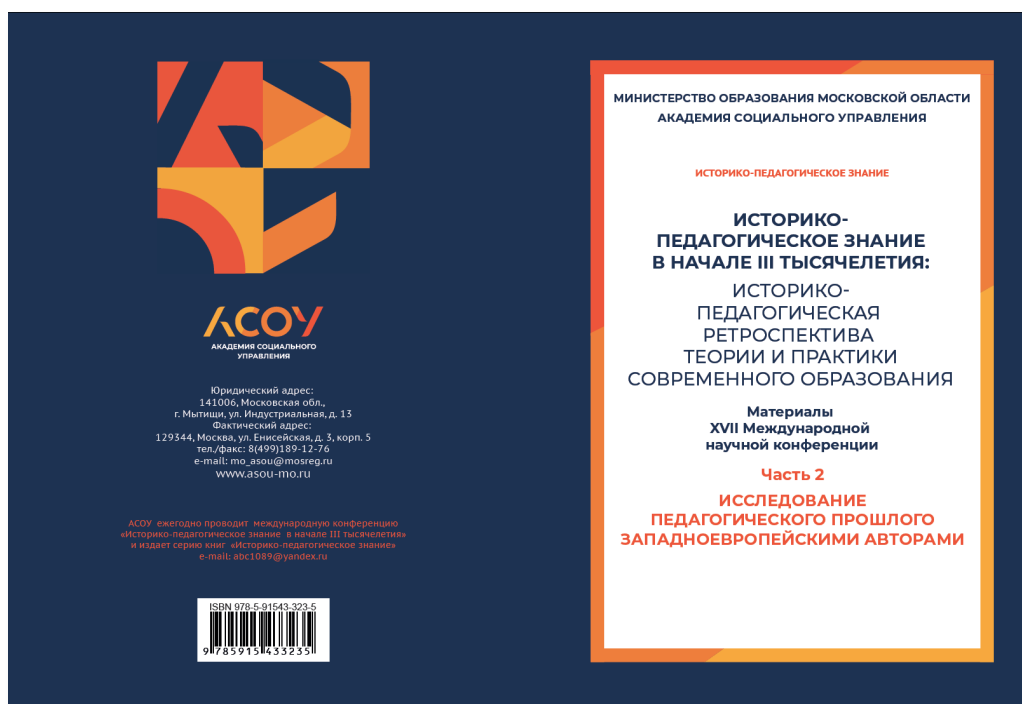
Iniziative di collaborazione sono state sviluppate anche in ambiti storico-educativi e religiosi con i tre volumi editi a cura di E. Tokareva e M. Inglot (eds.), *L'educazione religiosa in Russia e Europa, XVII secolo*, San Pietroburgo, Casa editrice dell'Accademia russa cristiana umanistica, 2011; *L'educazione religiosa in Russia e Europa. XVIII secolo*, San Pietroburgo, Casa editrice dell'Accademia russa cristiana umanistica, 2013; *L'educazione religiosa in Russia e Europa, XIX secolo*, San Pietroburgo, Casa editrice dell'Accademia russa cristiana umanistica, 2014. Il più recente è quello di M. Piseri (ed.), *L'educazione religiosa in Russia e in Europa nel XX secolo: esperienze storiche e trasmissione dei valori*, Mosca, Indrik, 2020.

Il volume qui presentato dà conto di numerose ricerche e alcune riviste di ambito storico-educativo, e offre un quadro delle tendenze storiografiche nell'ambito del settore M-PED/02 italiano, proponendo contributi che trattano di storia della scuola e dell'educazione con riferimento all'Italia e non solo. Sono infatti presenti 23 articoli di studiosi italiani e 2 di giovani studiose straniere (una francese e una greca, che trattano di storia dell'educazione in Russia). Si tratta di una raccolta che intende anche stimolare ulteriori collaborazioni internazionali fra gli studiosi. La presenza di molti saggi in inglese lo renderà uno strumento utile per la didattica che in area pedagogica stenta a decollare in Italia tanto nella scuola quanto all'università rendendo ancora più difficoltosa l'internazionalizzazione degli studenti. Infatti, tale processo già sconta una più bassa estrazione socioeconomica degli

studenti italiani dei corsi di ambito pedagogico rispetto agli altri studenti di area umanistica. Il volume sarà prossimamente seguito da una analoga iniziativa editoriale, promossa da Dorena Caroli e Svetlana Ivanova, che hanno curato la raccolta *Russia-Italia: collaborazione nella sfera delle scienze umane e della formazione*, nel quadro della collaborazione fra l'Istituto di strategia dello sviluppo della formazione (FGBNU) dell'Accademia Russa della Formazione (RAO) e la Cattedra UNESCO per l'educazione globale con il Dipartimento di Scienze dell'Educazione "Giovanni Maria Bertin" dell'Università di Bologna, e che è in corso di pubblicazione.

Auspichiamo che questo filone di studi e di collaborazioni conosca un ulteriore sviluppo e sia di reciproco aiuto per nuove problematiche storico-educative.

Angelo Gaudio\*



\* Professore ordinario di Storia della pedagogia presso l'Università degli Studi di Udine.

## Recensione | Book review

*I Diari di Pietro Zani. Vita e pensieri di un maestro nella Lombardia dell'Ottocento*, a cura di Simona Negruzzo e Maurizio Piseri, FrancoAngeli, Milano, 2018, voll 1 e 2, pp. 1076.



**I** due curatori, tenaci esploratori di archivi e biblioteche, si sono imbattuti nei diari di un maestro bresciano, Pietro Zani, attivo in età napoleonica e poi fino alla metà dell'Ottocento, documenti di grande rarità nel nostro Paese e in Europa, e documenti di straordinario interesse.

Non sono diari quali normalmente si trovano, cioè una narrazione continua e ordinata di una attività, professionale o familiare, o di una serie di pensieri o di eventi civili o politici; sono invece una serie fitta, precisa e intrecciata di notazioni biografiche, di vicende politiche, di squarci storici storico-naturali e d'ambiente umano, sociale, della Valle Sabbia dagli ultimi anni dell'età napoleonica fino ai primissimi anni del Regno d'Italia (fino al 1862).

È un maestro di scuola di una modesta località di montagna, ma con una formazione, una attività e una esperienza non provinciali, una rete di relazioni larga, che ben documentano la vivacità e la complessità della montagna lombarda del primo Ottocento, dove l'agricoltura, povera per la natura dei luoghi, è praticata dalla parte minore della popolazione, mentre la parte maggiore è costituita per lo più da artigiani, da commercianti, che emigrano per parecchi anni, guadagnandosi da vivere in città di tutta Italia e d'Europa, nella attesa di tornare ai propri paesi con i guadagni di anni e con una larga conoscenza di uomini,

cose, regimi di governo, idee. A questo si aggiunga che, come vari studi hanno illustrato e dimostrato in anni recenti, gli uomini della montagna lombarda di fine Settecento e del primo Ottocento sono anche in maggioranza alfabeti, la rete di insegnanti elementari sul territorio è significativamente fitta, voluta e pagata in sostanziale concordia di comuni e parrocchie. La montagna lombarda non è dunque né appartata né provinciale, e la stessa famiglia di Pietro Zani ne è un esempio. Il padre, nato alla metà del Settecento, è contadino, ben presente e attivo nelle assemblee delle "vicinie", dove si esercitano le funzioni di governo dei beni comuni (i boschi, i pascoli, le strade, i luoghi di mercato) e nelle confraternite delle parrocchie: è per qualche anno *console* del comune durante il dominio della Serenissima, è *sindaco* per un certo periodo negli anni della Cisalpina e poi del Regno Italico, e dopo la caduta di Napoleone a responsabilità comunali durante il governo austriaco. Si impegna e destina risorse nella formazione dei due figli, Pietro e Antonio. Antonio, nato nel 1791, dopo una prima istruzione presso il parroco del suo paese, viene mandato per il Ginnasio a Brescia e per il Liceo ad Asola, già fortezza veneziana ai confini del mantovano, importante cittadina, dotata di ottime scuole sia in età veneziana che in anni napoleonici. Qui il

diciannovenne Antonio, alla fine degli studi liceali, nel 1810 è sorteggiato e reclutato nelle truppe napoleoniche, e sceglie la strada della carriera militare. Caporale nel 1812, sergente maggiore nel 1813, presta servizio e combatte in Boemia ed è di stanza a Raga dove lo coglie la caduta di Napoleone nel 1814. Nel 1815 rientra a casa, col bagaglio di conoscenze e di ideali acquisiti nell'esercito e lontano da casa.

Venticinquenne, si dà all'insegnamento e nel 1816 è nominato maestro comunale a Sabbio Chiese; nel 1823 il suo ruolo è confermato dall'I.R. Governo e nel 1826 si sposa. Il suo inquieto passato di militare e gli ideali "democratici" accostati durante il servizio ne spiegano le amicizie e le frequentazioni: il parroco colto e di larghe vedute, l'ex colonnello napoleonico Moretti abitante in paese, il dott. Remedio e le frequentazioni carbonare.

Nel 1826, mentre da qualche anno in Lombardia fioriscono istituzioni formative (Collegi) sia pubbliche (dello Stato o di istituzioni religiose) che di privati cittadini, imprenditori in campo educativo, Antonio apre a Sabbio Chiese una "Casa di educazione", un collegio convitto privato, che offriva istruzione ginnasiale e liceale conforme ai programmi del Governo, nonché la possibilità di essere ospitati a convitto per giovani della Valsabbia, interessati a ottenere a Brescia, previo pubblico esame, la abilitazione ginnasiale e liceale. Una impresa educativa, che fu confortata da largo successo sia di numero di allievi, che vi affluirono non solo dalla valle ma da un ben più largo bacino, che di ottimi voti ottenuti da quasi tutti gli allievi, sottoposti a esame a Brescia. Antonio chiamò a Sabbio il fratello Pietro, più anziano, perché gli fosse di aiuto come docente nella "Casa di educazione".

Pietro, nato nel 1780, frequentò a Brescia il Ginnasio-Liceo pubblico, dove operavano ottimi insegnanti, esponenti dell'ambiente intellettuale cittadino sia in campo letterario filosofico, sia nelle scienze, nella matematica, nella fisica. Nel 1803, mentre

Antonio era studente del Ginnasio-Liceo, Pietro ventitreenne insegnò al proprio paese natale, Prato, dove esercitò un magistero fedele al programma voluto dalla Repubblica Cisalpina per le proprie scuole, sia per il metodo (il Metodo Normale) sia per i contenuti. In questo si distinse a tal punto che nel 1808 fu nominato Istruttore per il Metodo Normale agli insegnanti in attività e agli aspiranti insegnanti di tutto il Dipartimento del Mella, ruolo di prestigio che ricoprì fino al 1814, quando cadde il Regno Italico.

Dal 1814 al 1818, apprezzato anche dall'Austria, insegnò come maestro comunale nelle rinomate scuole di Asola. Nel 1818 passò come docente al Collegio privato aperto a Brescia dal sacerdote Veronese e nel 1822 la sua notorietà fece sì che fosse chiamato come segretario all'Imperial regio Ginnasio di Brescia. Qui operò con zelo e competenza, ma trovò pesante e oppressivo il clima culturale del Ginnasio Liceo, tanto che nel 1828 accettò l'invito del fratello Antonio, e insegnò nel Collegio – convitto "Casa di Educazione" da questi fondato a Sabbio. A Sabbio svolse una attività didattica intensa, potendo anche servirsi di una cospicua biblioteca in pieno accordo col fratello Antonio, del quale condivideva cultura personale e indirizzo pedagogico, ma non l'orientamento ad una aperta opposizione politica, che spinse Antonio a partecipare vivamente ai moti quarantotteschi nei quali fu proclamato capitano della Guardia nazionale, trascinandolo negli scontri armati anche una parte dei giovani allievi della "Casa di educazione". Fallita la fiammata quarantottesca Antonio, macchiatosi di ribellione politica, si ritirò a vita privata e lasciò nelle mani del settantenne Pietro la "Casa di educazione", che visse ancora qualche tempo.

Maestri di scuola, dunque, ma con quale larghezza di esperienze e di conoscenze: per Antonio gli anni esaltanti della Cisalpina e del Regno Italico, la vita militare e la permanenza in area boema, gli ideali ribelli,



“napoleonici” e liberali per Antonio che arsero nelle giornate del quarantotto; per Pietro il lavoro appassionato di educatore al Metodo Normale dei maestri del Dipartimento del Mella, insegnante in scuole e collegi di fama, segretario del Liceo Imperiale di Brescia. Entrambi, infine, imprenditori educativi, responsabili di un istituto che offriva insegnamenti ginnasiali e liceali, confermati poi dagli eccellenti risultati degli esami di abilitazione, ottenuti dai propri allievi presso il liceo pubblico di Brescia.

La qualità, la ricchezza della loro cultura, alimentata da molte letture, dalla frequentazione di una o più biblioteche ricche di testi scientifici e storici, oltre che di opere letterarie, si tradusse in una didattica di notevole ricchezza e qualità, documentata dai “Diari” che vengono in parte significativa pubblicati. Pietro, infatti, vergò in numerosi grossi fascicoli o quaderni manoscritti lezioni di matematica, di geometria, di fisica, di disegno, oltre che fitte notizie politiche e giudizi su persone di cultura o di governo, e diede un interessantissimo esempio di novellistica morale, un genere letterario praticato in Lombardia già dal secondo Settecento (si pensi al Soave, capofila di numerosi altri autori) con novelle da lui scritte e ambientate spesso nella sua Valsabbia. I suoi diari offrono infine una ricca miniera di notazioni politiche, economiche, religiose e di costume sulla vita lombarda e italiana di cui era attore e testimone.

Cattolico fedelissimo e praticante rigoroso, è però avverso al potere temporale del Papa sui territori dell'ex Stato della Chiesa, dà conto delle opere di padre Passaglia, apprezza Garibaldi e la sua azione per l'unità del Paese, testimonia della diffusione nel bresciano di non pochi sacerdoti “patrioti” e passagliani, di un sostanziale orientamento liberale, e di gruppi di laici, con i quali aveva rapporti personali, dello stesso orientamento. Grande lettore di giornali e gazzette, legge e fa circolare opinioni

politiche di ogni tipo, accompagnate da nitidi giudizi e da indipendenza notevole.

Pietro e Antonio nella loro casa di Sabbio, ove avevano aperto la loro “Casa di educazione”, avevano anche raccolto una notevole biblioteca (poi purtroppo dispersa quando la casa passò ad altri proprietari). Pietro, vorace lettore di gazzette, riviste e opuscoli politici e religiosi, oltre che di testi scientifici, storici e letterari che si faceva prestare da amici, stese molti fascicoli di lezioni di storia, geografia, scienze, novelle educative, memorie, note politiche, sunti di gazzette, note varie. Questi fascicoli manoscritti, il cui numero non ci è noto, ma che erano certo molti, furono rilegati artigianalmente da Pietro in volumi e posti nella sua biblioteca, con numerazione non continuativa, ma assegnata negli scaffali man mano che la stesura e la rilegatura venivano effettuate, in alternanza con libri nel frattempo acquistati o ricevuti. Non tutti i libri manoscritti così composti e collocati da Pietro sono conservati, tuttavia ne restano tredici (per oltre 3.000 pagine manoscritte) che sono stati scrupolosamente trascritti e pubblicati dai curatori in oltre 900 fitte pagine a stampa. Siamo in questo modo di fronte a un caso rarissimo, forse unico ad oggi, che documenta la cultura, le letture, gli interessi, la vita quotidiana di un insegnante nella Lombardia dell'Ottocento.

Il contenuto delle sue lezioni (sono conservate quelle di storia e di geografia) è preciso, dettagliato, attento a popolazione, agricoltura, commercio e strutture politiche degli Stati, oltre che alla confessione religiosa e a sintetiche vicende storiche. Quando le lezioni sono datate, è possibile cogliere una dinamica temporale dell'insegnamento della materia.

Un elemento di grande interesse è dato dalle novelle, presentate agli allievi per la loro educazione a valori etici. Zani mostra in questo di essere pienamente inserito nella tradizione, salda in Lombardia, delle novelle morali che, preceduta in una certa misura dagli “esempi” forniti dai catechismi, e in

particolare da quello di Bellarmino, già negli anni teresio giuseppini, e in esplicito appoggio a richieste del potere politico, aveva preso specifica rilevanza, e con l'opera di Francesco Soave aveva avuto un illustre esempio. Zani però è ben lontano da Soave e non solo per la qualità letterariamente assai bassa delle sue novelle, quanto piuttosto per l'universo dei valori morali che presenta: un Dio che punisce con durezza, un cattolicesimo conservatore e non misericordioso, una condanna impietosa di chi non è parsimonioso, non ama il lavoro, è pieno di vizi, non è attento alla salute, non è conforme a una morale sessuale rigida, non è scrupoloso osservante delle leggi e rispettoso dei saggi insegnamenti dei familiari anziani.

I suoi quaderni sono però ricchissimi soprattutto di memorie e danno un quadro significativo degli usi e costumi, delle condizioni materiali della popolazione, delle vicende politiche e amministrative locali e nazionali, della sensibilità religiosa delle comunità valsabbine e in particolare del maestro Pietro Zani.

Attento, parsimonioso, raccoglieva da boschi e siepi quanto poteva essere utile (fichi, ghiande, castagne) ne valutava le qualità precise, ne faceva parte a parenti e a queste occupazioni effimere affiancava letture di qualche importanza:

«Sabbio, 12 settembre 1852. Trovai delle corniali, delle more e delle ghiande in Casto, ed alle Paline. Le ghiande piacquero al porco e alle capre. Mercoledì poi e gli altri giorni delle tempora andrò per ghiande alle Paline di Casto, ecc. dopo avere studiato, *sive* letto, le Rivoluzioni d'Italia del Denina, come ho fatto anche oggi: ne ho già lette p. 240 con mio grande piacere. [...]. Dopo pranzo andai in Carpineda per more; ritrovai una pinta colma di castagne, cioè le cavai io dai ricci; le diedi tutte alla Orsolina onde ne faccia delle tette (castagne secche senza buccia). Medito far fare, se non costano molto, due mollette per potere trarle facilmente dai ricci. Domani vedrò di eseguire la cosa. 30 maggio 1853. Avendo

veduto la Canova aperta ho posto una spranga per chiuderla e ho portato in essa lo scaldabagno per l'acqua, se pioverà. In tutte queste cose mi occupai eccetto due messe e il pranzo dalle 5 della mattina alle tre della sera, cioè ore 9:00 circa. Lessi la Metafisica sino alla pagina 239 cioè il capo sesto. Appetito, istinto, passioni, libero arbitrio.

31 maggio 1853. Alzandomi alle 06:00 am e udita la messa dal parroco. Chiusi l'uscio interno della Canova con tre chiodi levabili tutti e tre con la tenaglia: la serratura è inchiodata all'uscio con un chiodellino. Quando il tempo lo permetterà seminarò le zucche 1° nel luogo dove furono nel passato anno: 2° attorno alla grassa; 3° ove fu questa. Lessi la metafisica dell'abate Genovesi sino alla fine trovandola tutta molto interessante. Sabbio, 4 giugno 1853. Dopo pranzo andai a Preseglie a cercar lettere alla posta (non ve n'erano) e per carne. Nell'andare trovai tre *carnareule*; ne cercai altre per molto tempo, ma invano. Avanti pranzo io raccolsi un cestello di fiori di sambuco e li distesi sulle tavole del solaio sopra la caminada. A Preseglie mi dissero che i Russi abbiano cominciato gli attacchi contro i Turchi. Dopo lessi le pagine 29-60 del Soave, cioè la Storia della Filosofia ed il Risorgimento».

Spesso ricorrono nei suoi diari notazioni sui metodi di insegnamento, sui testi adatti a ciò, sugli atteggiamenti di allievi e genitori, sullo spirito di insubordinazione di giovani. «Lessi le pagine 115, 116, 117 dell'«Institutore». Eccone ciò che penso. Contengono quelle pagine un programma in cui si invitano i padri ad insegnare ai loro figli con metodo nuovo e facile senza servirsi dei Maestri; si invitano i Maestri ad insegnare col nuovo metodo ai loro scolari; ed anche ogni altro ad imparare a leggere col nuovo metodo, e a dimenticare il nome dato sin ora alle consonanti, per valersi del nome dato ad esse nel «Maestrino» (specie di dizionario con gramatica e logica). Promettono in un anno che lo scolare leggerà benissimo. Per dare un giudizio più esatto vorrei leggere il detto libro.

Quarantino Quaranta, che fu mio scolare in Prato nel 1803, se non erro dal 17 gennaio a tutto maggio imparò sì bene a leggere col metodo ch'io teneva in pubblico, senza la minima cura mia o d'altri privata, che leggeva meglio degli scolari che avevano 18 anni; mentre egli non aveva compiuto neppure i sei. non è il Quaranti gran talento, ma era docile al maestro. Sarei pronto a mostrare anche con altri di uguale età la medesima cosa, se venissi pregato e pagato convenientemente. A vari scolari, e scolare che nulla sapevano di aritmetica insegnai a far esattamente le divisioni dopo le 5 prime lezioni. Ad alcune alunne insegnai l'alfabeto, a scrivere bene con sentimento in tre mesi, oltre il leggere eccetera. Allora mi credevano un Valentuomo; *Nemo profeta in patria sua*; auguriamoci poi se posso esserlo in famiglia! Altronde dal 1847 si è sparso lo spirito di insubordinazione nei fanciulli pei maestri e superiori; nei giovani ecc. verso i Preti e il Governo. ognuno crede saperne di più di me, più dei Preti, più dei Generali! Con lo spirito di insubordinazione, di contraddizione, che è figlio della superbia, non si può insegnare. Che fare? diceami uno «pregar Dio che li converta, che scacci dall'aria le malefiche podestà; che renda saggi»; Ma siccome il pregare non è di moda di questi tali che si credono dotti enciclopedici senza avere studiato nulla, o ben poco; che non hanno di chi ha studiato il debito rispetto; così temo che il Signore voglia dargli una lezione fisica (di sventure); giacché non vogliono saperne di morale. Io avviso e per loro bene le persone che mi sono più care, perché le vedo andare incontro a terribili mali. E se invece mi fanno il cipiglio, e si credono da me offese, il Signore parlerà poi loro più chiaro con le sventure; allora conosceranno la necessità di pregare sempre come diceva Gesù Cristo per ottenere lo spirito buono; e per evitare diaboliche tentazioni o superarle». Le medicine, la salute, gli accorgimenti per conservarla compaiono frequentemente nei diari di Zani, che attraversò senza danni due gravi crisi epidemiche: il colera negli anni

1836 e 1854. Le persone a lui note e morte in quelle crisi sono nominate e ricordate con pietà e apprensione, ed egli ci dà conto di tutto ciò che si credeva ottimo per prevenire il male, o per contrastarlo, attento a tutto ciò che, anche a livello popolare, si praticava per difendersi: «A preservare dal colera giova: a) indossare abiti di lana massime nell'addome e nei piedi onde abbiano meglio la traspirazione B) pulitezza nella biancheria, nel letto eccetera. Lavarsi ogni di mani, volto e collo con acqua pura, e mista con aceto. C) sobrietà e continenza sono più che necessari nel colera: bisogna frenare la gola ed il coito e simili D) i cibi semplici e di facile digestione usando poco le droghe e gli aromi. Si deve mangiar poco per volta, e mai saziare l'appetito. E) per estinguere la sete bevesi acqua moderatamente; il vino e la birra sono permessi se buoni e moderati. F) nulla più favorisce il colera delle bevande spiritose alcolizzate; guai agli intemperanti in casa. G) deesi fuggire l'ozio sempre e massime nelle epidemie: devonsi continuare i soliti esercizi, passeggiate, eccetera. H) anche la mente si deve occupare ma tanto il corpo che lo spirito non devonsi troppo affaticare. I) è bene coricarsi a buon ora, e levare per tempo onde godere dell'aria fresca mattutina. J) calma, non paura, è necessario nelle epidemie; perché timor et contagium unum et idem, Vanhelmonzio. K) non si devono prendere medicine senza bisogno né credere ai venditori di specifici l) nessuna medicina fu valevole contro il colera benché vantata per infallibile M) nel prodromo del colera asiatico: fiacchezza, malessere, stringimento di cuore, scorrevolezza di ventre, invito al vomito, stiramento dei muscoli agli arti inferiori. Giova 1° stare in letto, dieta rigorosa, mite e costante temperatura per favorire la traspirazione cutanea e le bevande acidule e mucillaginose. E se non giovano 2° cavata di sangue, mignatte all'ano, ed altre cose da ordinarsi dal medico ma praticate sulle prime 3° il colera sviluppato richiede bagni freddi con lenzuolo bagnato involvendo il malato, poi asciugandolo e coprendolo nella

coperta, poi replica del lenzuolo bagnato. 4° bibite in ghiaccio giovane assai; le mignatte non vogliono scacciare sangue dal coleroso 5° la stanza non sarà umida né piccola, l'aria temperata e libera e poche le persone in essa.

Nei suoi ultimi anni di vita il maestro Zani, ottantenne, è spettatore ardente di grandi eventi: la seconda guerra di indipendenza, la liberazione della Lombardia, la mutilazione dello Stato della Chiesa e la fine del Granducato di Toscana, la spedizione di Garibaldi e la fine del Regno Borbonico, e infine la proclamazione del Regno d'Italia. Attentissimo, appassionato lettore di Giornali, Gazzette, fogli politici di diversi orientamenti, il suo diario è fittissimo di notazioni politiche ed economiche, palesa apertamente la passione per l'unità nazionale, l'orientamento per un governo liberale parlamentare, l'avversione al potere temporale del papa e la speranza, il desiderio di una Chiesa libera da interessi politici conservatori. In questo atteggiamento egli,

che pure è un cattolico praticante rigoroso, trova amici numerosi nel clero valsabbino, che frequenta e da cui riceve anche riviste e giornali.

Nella sua lunga vita Pietro Zani passa dall'essere vicino al radicalismo della prima Repubblica bresciana e poi della Cisalpina, dalla attiva professione di educatore al Metodo Normale dei maestri del dipartimento del Mella, alla coperta disaffezione al regime austriaco della Restaurazione, all'impegno personale nella scuola privata e al sostegno all'acceso patriottismo del fratello nella fiammata del '48, all'ardente patriottismo negli anni che precedono il 1859 e infine alla passione per Garibaldi e per l'Unità d'Italia, tutto senza deflettere dalla fede e dalla pratica religiosa. Una linea di interiore coerenza, certamente presente nel suo insegnamento, come ben mostrano gli appunti delle sue lezioni, in particolare quelle di storia e di geografia.

Xenio Toscani\*

---

\* Già Direttore della Biblioteca e dell'archivio civico di Pavia e Professore ordinario di Storia moderna all'Università Cattolica del S. Cuore.



## Call for Papers

### A cento anni dalla riforma Gentile. Indirizzi di ricerca e nuove prospettive d'analisi

Il 6 maggio 1923 entrò in vigore la riforma Gentile, dal nome del filosofo neo-idealista Giovanni Gentile che fu ministro della Pubblica istruzione nel primo governo di Mussolini dall'ottobre 1922 al luglio 1924. La riforma si componeva di decreti e provvedimenti che andarono a modificare l'intero assetto dell'istruzione italiana, a partire dalla scuola elementare fino ad arrivare all'università. A cento anni dall'emanazione della riforma, la rivista "Gli Argonauti" invita ricercatori/trici italiani/e e stranieri/e di diverse aree disciplinari ad inviare contributi per la pubblicazione a partire da alcuni nodi chiave:

- i presupposti storici, teorici e filosofici della riforma;
- i riflessi sulla scuola, sulle istituzioni, sulla società e sull'economia;
- gli indirizzi pedagogici e i modelli italiani e stranieri alla base della riforma;
- l'impianto della riforma e le sue ricadute sui diversi gradi di studio;
- la riforma e la politica dei ritocchi e dei correttivi ad opera dei ministri successivi;
- l'eco della riforma in Italia e/o all'estero;
- maestri e professori dopo la riforma;
- i meccanismi del reclutamento scolastico e universitario;
- il tema della presenza/esclusione femminile dal mondo della scuola e dell'università;
- il sistema burocratico-amministrativo introdotto dalla riforma;
- l'insegnamento tra libri di testo e narrazioni;
- le nuove materie di insegnamento;
- la riforma e l'insegnamento religioso;
- la riforma e lo sport;
- la vita scolastica e universitaria (1922-1945);
- la continuità della riforma nel secondo dopoguerra;
- la riforma comunicata: immagini, suoni e parole.

### Timeline

Invio delle proposte e breve profilo dell'autore: **10 maggio 2022**

Lunghezza dell'abstract: 2.000 battute.

Lingue ammesse per i contributi: italiano, inglese, spagnolo, francese.

Valutazione da parte della redazione e comunicazione: **10 giugno 2022**

Consegna dell'articolo completo: **30 novembre 2022**

Lunghezza: 25.000 battute.

### Pubblicazione

*Gli Argonauti*. Anno III, n. 4, 2023 | **31 gennaio 2023**

I contributi potranno essere inviati a: [argonauti@unime.it](mailto:argonauti@unime.it)

## Call for Papers

### A Hundred Years after the Gentile Reform. Research directions and new analysis perspectives

On May 6th, 1923, the Gentile reform, named after the neo-idealist philosopher Giovanni Gentile, who was Minister of Education in Mussolini's first government from October 1922 to July 1924, came into force. The reform consisted of decrees and measures that changed the entire structure of Italian education, from primary school to university. One hundred years after the enactment of the reform, the journal "Gli Argonauti" invites Italian and foreign researchers from different disciplinary areas to send contributions for publication based on a few key points:

- the historical, theoretical, and philosophical assumptions of the reform;
- the repercussions on schools, institutions, society and economy;
- the pedagogical approaches and the Italian and foreign models on which the reform was based;
- the structure of the reform and its consequences on the various school grades;
- the reform and the policy of adjustments and corrections by successive ministers;
- the echo of the reform in Italy and/or abroad;
- teachers and professors after the reform;
- the mechanisms of school and university recruitment;
- the issue of female presence/exclusion from the world of school and university;
- the bureaucratic-administrative system introduced by the reform;
- teaching between textbooks and narratives;
- the new teaching subjects;
- the reform and religious education;
- the reform and sport;
- school and university life (1922-1945);
- the continuity of the reform after the Second World War;
- the reform communicated: images, sounds, and words.

#### Timeline

Deadline for abstracts and author profile: **2022, May 10th**

Abstract length: 2,000 characters.

Languages allowed for contributions: Italian, English, Spanish, French.

Evaluation by the editors and communication: **2022, June 10th**

Full article: **2022, November 30th**

Length: max. 25,000 characters.

#### Publication

Gli Argonauti. Year III, number 4, 2023 | **January 31st, 20**

Articles should be submitted using our mail address: [argonauti@unime.it](mailto:argonauti@unime.it)





## Gli Argonauti. Rivista di Studi storico-educativi e pedagogici

---

**Rivista semestrale pubblicata dall'Università degli Studi di Messina**

ISSN 2785-0919

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

Copyright © 2021 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: C. Sindoni, *Luoghi del cuore* (2021). La foto riproduce l'installazione di Enzo Patti, *Scuola elementare* (1990. Palermo), collocata presso la Biblioteca della Regione Siciliana "Alberto Bombace" di Palermo.



Dipartimento di Scienze cognitive, psicologiche,  
pedagogiche e degli studi culturali - UniMe

**COSPECS**  
Cognitive Sciences, Psychology, Education and Cultural Studies

