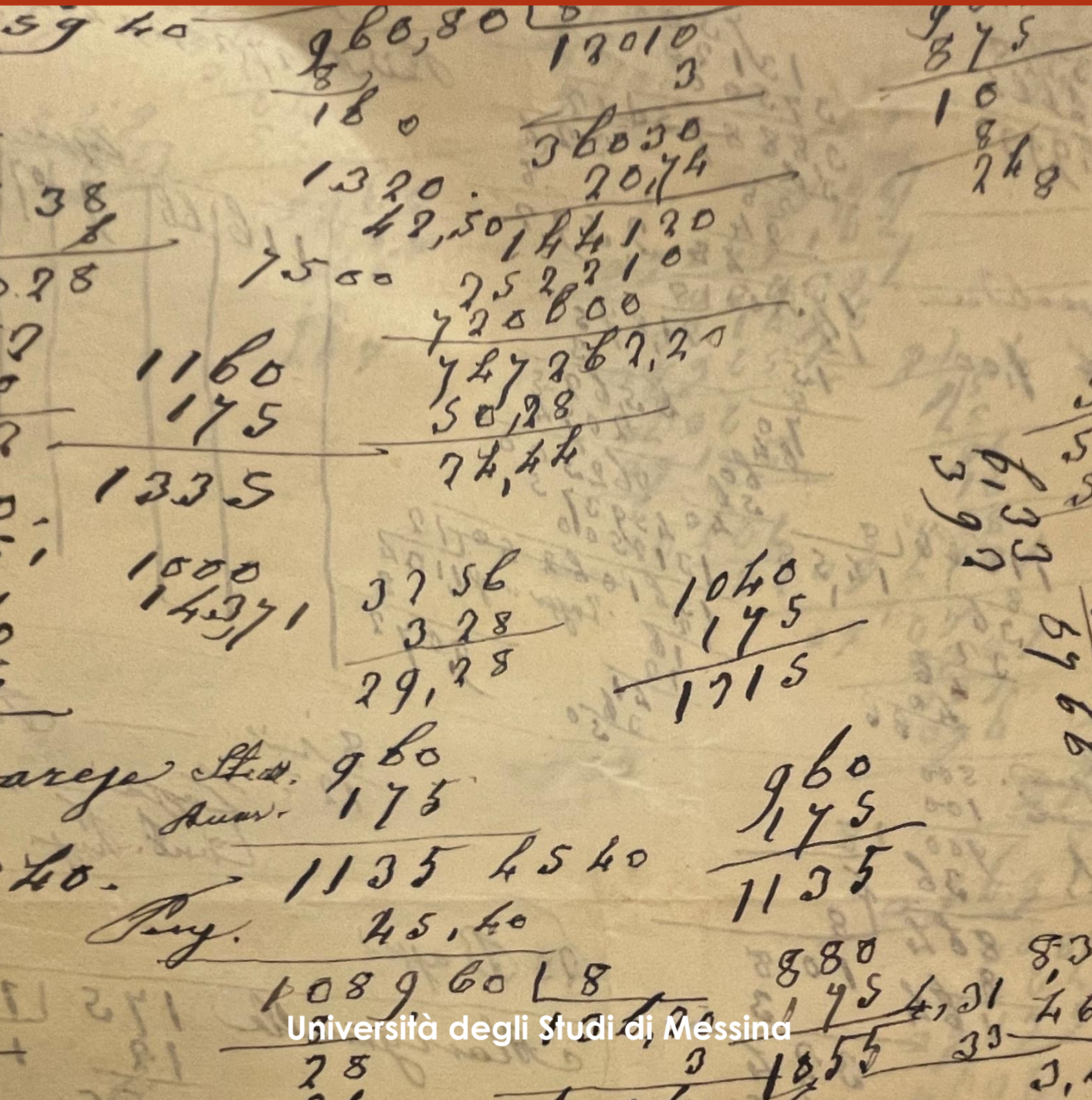
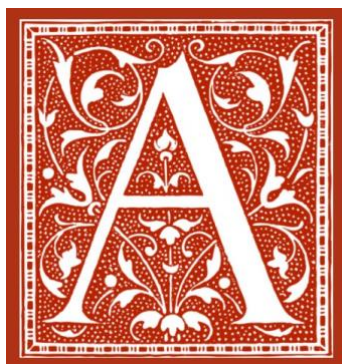


# Gli Argonauti

Rivista di Studi  
storico-educativi e pedagogici





# Gli Argonauti

Rivista di Studi  
storico-educativi e pedagogici

Anno IV, numero 1

*Gennaio* 2024



## Gli Argonauti

Rivista di Studi storico-educativi e pedagogici

ISSN: 2785-0919

**G**li Argonauti è una rivista pubblicata dall'Università degli Studi di Messina, in formato elettronico *open access, peer-reviewed*, che accoglie contributi su tematiche di interesse storico-educativo e pedagogico.

Le ricerche, gli studi ed i saggi critici che la rivista ospita riguardano prevalentemente la storia della scuola, delle istituzioni e delle pratiche educative nonché lo sviluppo storico della riflessione e della ricerca pedagogica nell'età moderna e contemporanea, con particolare attenzione ai mezzogiorni, alle aree di confine ed a quelle periferiche, anche in ottica comparata.

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

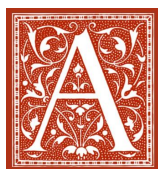
**Gli Argonauti** si compone di cinque sezioni:

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

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

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

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



## Gli Argonauti

Rivista di Studi storico-educativi e pedagogici

ISSN: 2785-0919

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

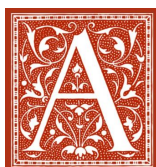
**Gli Argonauti** also host interdisciplinary studies developed *sub specie educationis* that include reflections aimed at investigating cultural and training processes and the relationship between education and economic development, with particular attention to the socio-cultural context of reference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

**Gli Argonauti** has five sections:

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

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

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



## **Gli Argonauti**

**Rivista di Studi storico-educativi e pedagogici**

**Anno IV, numero 1, gennaio 2024**

**Direttore responsabile | Journal Manager**

**Caterina Sindoni**

*Università degli Studi di Messina*

**Capo Redattore | Editor in Chief**

**Dario De Salvo**

*Università degli Studi di Messina*

**Redazione | Editorial Board**

**Luca Bravi    Rossella Raimondo**

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

**Franca Pesare    Silvia Annamaria Scandurra**

*Università degli Studi Aldo Moro, Bari    Università degli Studi di Messina*

**Federico Piseri    Giovanni Savarese**

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

**Segreteria di Redazione | Editorial Office**

**Simona Gatto    Claudia Di Perna**

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

**Publishing and Social Media Team**

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

**Dario Orselli - Sba    Gaetano Galletti - Cospecs**

**Francesco Toscano - Cospecs**

**UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MESSINA**

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

Tel: +39090361349

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

**Comitato scientifico internazionale | International Scientific Committee**

<b>Leonardo Acone</b> <i>Università degli Studi di Napoli L'Orientale Italy</i>	<b>Karl M. Lorenz</b> <i>Sacred Heart University Fairfield, Connecticut USA</i>
<b>Luca Agostinetto</b> <i>Università degli Studi di Padova Italy</i>	<b>Elena Mignosi</b> <i>Università degli Studi di Palermo Italy</i>
<b>Paolo Bianchini</b> <i>Università degli Studi di Torino Italy</i>	<b>Simona Negruzzo</b> <i>Alma Mater Studiorum, Bologna Italy</i>
<b>Andrea Bobbio</b> <i>Università degli Studi della Valle d'Aosta Italy</i>	<b>Luca Odi</b> <i>Università degli Studi di Verona</i>
<b>Francesco Paolo Campione</b> <i>Università degli Studi di Messina 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>Peter Cunningham</b> <i>University of Cambridge UK</i>	<b>Maurizio Piseri</b> <i>Università della Valle d'Aosta Italy</i>
<b>Giuseppa D'Addelfio</b> <i>Università degli Studi di Palermo Italy</i>	<b>Simonetta Polenghi</b> <i>Università Cattolica del S. Cuore, Milano Italy</i>
<b>Paola Dal Toso</b> <i>Università degli Studi di Verona Italy</i>	<b>Fabio Pruneri</b> <i>Università degli Studi di Sassari Italy</i>
<b>Jonathan Doney</b> <i>University of Winchester UK</i>	<b>Rossella Raimondo</b> <i>Alma Mater Studiorum, Bologna Italy</i>
<b>Carl Antonius Lemke Duque</b> <i>Universidad de Deusto Spain</i>	<b>Livia Romano</b> <i>Università degli Studi di Palermo Italy</i>
<b>Fulvio De Giorgi</b> <i>Università degli Studi di Reggio Emilia Italy</i>	<b>Evelina Scaglia</b> <i>Università degli Studi di Bergamo Italy</i>
<b>Domenico Elia</b> <i>Università degli Studi di Bari, Aldo Moro Italy</i>	<b>Stefano Salmeri</b> <i>Università Kore, Enna Italy</i>
<b>Irina M. Elkina</b> <i>Accademia Russa della Formazione, Mosca Russia</i>	<b>Simona Salustri</b> <i>Alma Mater Studiorum, Bologna Italy</i>
<b>Maurizio Fabbri</b> <i>Alma Mater Studiorum, Bologna Italy</i>	<b>Luana Salvarani</b> <i>Università degli Studi di Padova Italy</i>
<b>Daria Gabusi</b> <i>Università G. Fortunato, Benevento Italy</i>	<b>Filippo Sani</b> <i>Università degli Studi di Sassari Italy</i>
<b>Angelo Gaudio</b> <i>Università degli Studi di Udine Italy</i>	<b>Alessandro Sanzo</b> <i>Università degli Studi di Roma Tre Italy</i>
<b>Pamela Giorgi</b> <i>INDIRE Italy</i>	<b>Vincenzo Schirripa</b> <i>Università LUMSA, Roma Italy</i>
<b>Antonio Gomes Ferreira</b> <i>Universidade de Coimbra Portugal</i>	<b>Brunella Serpe</b> <i>Università della Calabria Italy</i>

**Mariano Gonzales Delgado** **Stefan Stefanov**  
*Universidad de La Laguna Spain* *Università di Sofia St. Kliment Obridski Bulgaria*

**Nathalie Gorochov** **Milka Terziska**  
*Universit Paris-Est Créteil France* *Università di Sofia St. Kliment Obridski Bulgaria*

**Iveta Kestere** **Letterio Todaro**  
*University of Latvia Latvia* *Università degli Studi di Catania Italy*

**Grigorij B. Kornetov** **Evgenja Tokareva**  
*Accademia di Gestione Sociale, Mosca Russia* *Accademia Russa delle Scienze Russia*

**Svetlana V. Ivanova** **Ariclè Vechia**  
*Accademia Russa della Formazione, Mosca Russia* *Università del Paraná Brasil*

**Stefano Lentini** **Davide Zoletto**  
*Università degli Studi di Catania Italy* *Università degli Studi di Udine Ita*

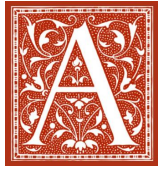
**Comitato d'onore | Honorary Committee**

**Salvatore Agresta** **Angela Giallongo**  
*Università degli Studi di Messina Italy* *Università degli Studi di Urbino Italy*

**Luciana Bellatalla** **Saverio Santamaita**  
*Università degli Studi di Ferrara Italy* *Università degli Studi di Chieti/Pescara Italy*

**Carmen Betti** **Xenio Toscani**  
*Università degli Studi di Firenze Italy* *Università degli Studi di Pavia Italy*

**Antonia Criscenti** **Giovanni Vigo**  
*Università degli Studi di Catania Italy* *Università degli Studi di Pavia Italy*



**Editoriale | Editorial**

11 **Maestre e maestri nell'Italia che cambia**

TEACHERS IN A CHANGING ITALY

**Caterina Sindoni**

*Università degli Studi di Messina*

**Studi e Ricerche | Studies and Research**

13 **Maestre e maestri dell'Italia unita: memorie, tracce e testimonianze d'archivio**

TEACHERS OF UNITED ITALY: MEMORIES, TRACES AND ARCHIVAL EVIDENCE

**Vincenzo Cassì**

*Archivio di Stato di Ragusa*

23 **Italiani per forza (?) Un nuovo sguardo al Risorgimento meridionale**

ITALIANS BY FORCE (?) A NEW PERSPECTIVE ON THE SOUTHERN RISORGIMENTO

**Antonia Criscenti, Livia Romano, Silvia Annamaria Scandurra, Giusy Denaro**

*Università degli Studi di Catania, Messina, Palermo*

41 **Maestri e maestre di ginnastica nell'Italia dell'Ottocento**

GYMNASTICS TEACHERS IN 19<sup>TH</sup> ITALY

**Domenico Francesco Antonio Elia**

*Università degli Studi di Bari, Aldo Moro*

49 **Biografia di un maestro valdostano**

BIOGRAPHY OF A VALDOSTAN TEACHER

**Elena Mignosi**

*Università degli Studi di Palermo*

59 **A scuola di nonviolenza con Idana Pescioli (1922-2016)**

GOING TO SCHOOL OF NONVIOLENCE WITH IDANA PESCIOLI (1922-2016)

**Livia Romano**

*Università degli Studi di Palermo*

**Sezione Junior | Junior Section**

69 **La Scuola Normale Femminile in Sardegna**

THE "SCUOLA NORMALE FEMMINILE" IN SARDINIA

**Giulia Mandis**

*Studiosa indipendente*

**Istruzione e sviluppo nella Barbagia Mandrolisai dall'Unità  
all'età Giolittiana: un'indagine sul campo**

EDUCATION AND DEVELOPMENT IN BARBAGIA MANDROLISAI FROM THE UNITY  
TO THE GIOLITTI ERA: A FIELD INVESTIGATION

**Nadia Pisu**

*Studiosa indipendente*



# Maestre e maestri nell'Italia che cambia

TEACHERS IN A CHANGING ITALY

Caterina Sindoni\*

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MESSINA

**I**l primo numero del 2024 de *Gli Argonauti* raccoglie una serie di contributi che rileggono, da prospettive molteplici, il ruolo dei maestri e delle maestre nell'Italia postunitaria. Il tema, denso di suggestioni, è affrontato attraverso sguardi incrociati provenienti dalla storia della scuola, dalla pedagogia e dalla ricerca archivistica, offrendo un affresco articolato della funzione educativa e sociale dell'insegnamento tra Otto e Novecento.

Il fascicolo si apre con il contributo di Vincenzo Cassì, direttore dell'Archivio di Stato di Ragusa, che propone una rassegna ragionata di alcune delle molte fonti di interesse storico-scolastico, con riferimento al territorio ibleo, tra Otto e Novecento, indicazioni su parte del patrimonio di rilevante interesse ma ancora oggi inspiegabilmente inesplorato – si pensi al fondo *Opera Nazionale Maternità e Infanzia* e a quello che custodisce le carte dell'*Amministrazione per gli aiuti internazionali* che racconta “le attività svolte sul territorio ibleo dall'ente, nato nel 1947 in virtù degli accordi tra Italia e USA per l'attuazione del programma assistenziale americano” (pag. 20) – oltre ad alcune possibili interpretazioni, a partire dall'esame di registri scolastici e della corrispondenza istituzionali. Documenti dai quali emergono le numerose difficoltà e le tante contraddizioni che caratterizzano la vita professionale dei maestri nella Sicilia postunitaria.

A seguire, il lavoro corale di Antonia Criscenti, Livia Romano, Silvia Annamaria Scandurra e Giusy Denaro, che nel contributo *Italiani per forza (?) Un nuovo sguardo al Risorgimento meridionale*, affronta in chiave critica il rapporto tra narrazione nazionale, scolarizzazione e costruzione identitaria. La scuola è riletta dalle studiose come luogo di tensione tra politiche centrali e resistenze locali; luogo in cui si giocano dinamiche di inclusione forzata, conflitto culturale e ridefinizione del senso di appartenenza. Il Risorgimento vi appare nella sua problematicità, al di là delle semplificazioni celebrative, come terreno di contraddizioni irrisolte.

Domenico Francesco Antonio Elia analizza il ruolo, finora a torto poco esplorato, dei maestri di ginnastica nell'Italia dell'Ottocento, restituendo rilievo a figure spesso trascurate nei percorsi della storia dell'educazione. Il suo contributo illumina un ambito educativo che, nel contesto postunitario, assunse un valore strategico per la formazione civica, morale e patriottica degli alunni, in una prospettiva che intreccia la costruzione dell'identità nazionale con la cura del corpo e la disciplina. L'educazione fisica, in questa chiave, emerge non solo come pratica formativa ma anche come dispositivo pedagogico

---

\* Professore ordinario di Storia della Pedagogia presso l'Università degli Studi di Messina. Direttore de «*Gli Argonauti*».

e ideologico capace di incidere sui modelli di cittadinanza e sulle rappresentazioni del maschile e del femminile. La ricerca di Elia invita a ripensare la genealogia delle politiche scolastiche attraverso l'attenzione a quei saperi corporei che accompagnarono il progetto di modernizzazione della scuola italiana.

Il dialogo tra *memoria* e *storia* è forte nel contributo di Elena Mignosi, che intreccia il racconto biografico di Germano Dionisi – maestro valdostano e figura attiva nei movimenti di rinnovamento della scuola italiana – con un'analisi delle principali esperienze di innovazione didattica del secondo Novecento. Attraverso un'intervista intensa e partecipe, emerge il volto di una scuola democratica, vissuta come spazio di emancipazione e di partecipazione, in connessione con le esperienze del *Movimento di Cooperazione Educativa*, dell'*Organizzazione per la Preparazione Professionale degli Insegnanti*, della ricerca-azione e della pedagogia attiva.

Livia Romano, invece, ripercorre il percorso professionale di Idana Pescioli, maestra e pedagoga che ha delineato, ispirandosi al pensiero di Aldo Capitini, una pedagogia della nonviolenza. Il suo impegno nella scuola dell'infanzia, sostenuto dal lavoro del *Gruppo Universitario di Studenti e Insegnanti per l'Aggiornamento attraverso la Sperimentazione*, rappresenta una tappa di grande interesse per comprendere l'evoluzione della scuola di base e le possibilità trasformative dell'educazione come pratica civile e politica.

Chiudono il fascicolo due contributi dedicati alla Sardegna, firmati da Giulia Mandis e Nadia Pisu, giovani studiose coinvolte nel progetto PRIN/2017 Linea Sud dal titolo *Istruzione e sviluppo nel Sud Italia dall'Unità al periodo giolittiano (1861-1914)*, coordinato dal prof. Fabio Pruneri dell'Università degli Studi di Sassari.

Mandis ricostruisce, attraverso i registri della Scuola Normale Femminile di Cagliari, il profilo delle prime generazioni di maestre sarde e le traiettorie di emancipazione che si intrecciano con la professione docente.

Pisu, infine, con un'indagine sul campo nella Barbagia Mandrolisai, indaga il difficile impianto del sistema scolastico nazionale in una realtà periferica, restituendo le resistenze, le fatiche e le strategie adattive di insegnanti e amministrazioni locali.

Nel loro insieme, i saggi offrono uno sguardo plurale e critico sul mondo scolastico italiano, evidenziando quanto la scuola sia stata – e continui ad essere – terreno privilegiato per interrogare i rapporti tra Stato e territorio, tra norme e pratiche, tra sapere e potere.

E ci ricordano, soprattutto, che ogni racconto della storia d'Italia non può prescindere dalle voci discrete ma autorevoli dei maestri e delle maestre, specie considerando che non di rado – come sottolinea Elena Mignosi nell'intervista al maestro Dionisi – «vita personale e professionale si intrecciano e non sono scindibili» (p. 56).

Buona lettura, con l'augurio che le pagine che seguono offrano spunti fecondi di riflessione.



# Maestre e maestri dell'Italia unita: memorie, tracce e testimonianze d'archivio

Vincenzo Cassì

MINISTERO DELLA CULTURA | ARCHIVIO DI STATO DI RAGUSA



TEACHERS OF UNITED ITALY: MEMORIES, TRACES AND ARCHIVAL EVIDENCE

## Double blind peer review

**Copyright:** © 2024 Vincenzo Cassì.

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:** 10.13129/2785-0919/2024.1.13-21.

**Received:** November 1, 2023

**Accepted:** December 15, 2023

**Published:** January 31, 2024

**Corresponding Author:** Vincenzo Cassì.

Mail: [vincenzo.cassi@beniculturali.it](mailto:vincenzo.cassi@beniculturali.it)

**Citation:** Vincenzo Cassì (2024), *Maestre e maestri dell'Italia unita: memorie, tracce e testimonianze d'archivio. Gli Argonauti. Rivista di Studi storico-educativi e Pedagogici*, IV (1): 13-21.

## Riassunto | *Abstract*

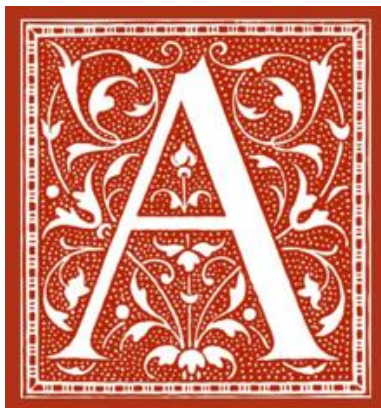
Il saggio presenta alcuni documenti dell'Archivio di Stato di Ragusa riguardanti i concorsi per maestri, gli esami e la formazione, le memorie e le speranze, i metodi di insegnamento, il valore della scuola pubblica e l'attenzione verso le minoranze, negli anni successivi all'Unità d'Italia.

*The essay presents some documents from the State Archives of Ragusa concerning competitions for teachers, exams and training, memories and hopes, teaching methods, the value of public schools and attention to minorities over the years following the unification of Italy.*

## Parole chiave | *Key words*

Archivio, scuola, educazione, insegnanti, Italia unita.

*Archive, school, education, teachers, united Italy.*



# Maestre e maestri dell'Italia unita: memorie, tracce e testimonianze d'archivio

Vincenzo Cassì\*

MINISTERO DELLA CULTURA | ARCHIVIO DI STATO DI RAGUSA

Il contributo intende riflettere sull'importanza del patrimonio conservato presso gli Archivi di Stato e su come sia possibile, con adeguate iniziative di valorizzazione, estendere le conoscenze, giovando al progredire della ricerca scientifica, e al contempo coinvolgere un pubblico ampio, fatto di specialisti ma anche di cittadini, studiosi e curiosi, cultori di storia, docenti e studenti. Con grande piacere, dunque, presentiamo alcune testimonianze documentarie conservate presso l'Archivio di Stato di Ragusa, di grande interesse per la storia dell'educazione. Tali documenti, in parte proposti in una mostra virtuale, in un percorso dedicato ai temi della scuola e della formazione, in tre momenti particolari della storia del nostro paese<sup>1</sup>, consentono di ricavare molteplici spunti di riflessione, riconsiderando il valore del patrimonio archivistico non solo ai fini della ricerca, quanto anche in funzione didattica e civile, per la ri-creazione di un comune sentire e di una coscienza nazionale e culturale. Se è vero che la nostra proposta di ricerca si è concentrata su tre grandi periodi, corrispondenti ad altrettanti plessi documentari<sup>2</sup>, in questa sede ci soffermeremo particolarmente sul primo di essi, accennando alle peculiarità e alle potenzialità degli altri, in vista di ulteriori approfondimenti e ricerche future.

## 1. L'Ottocento: il fondo “Comune di Modica”

Nel corso del recente riordinamento del fondo archivistico *Comune di Modica* è emersa una certa quantità di materiale eterogeneo afferente alla serie “Istruzione pubblica”, per la gran parte inedito.

Vi è innanzi tutto la documentazione (1860-80 ca.) relativa ai concorsi per insegnanti<sup>3</sup>, comprendente i bandi di concorso con i requisiti necessari per accedere alla

---

\* Vincenzo Cassì è direttore dell'Archivio di Stato di Ragusa (Ministero della Cultura). Mail: vincenzo.cassi@beniculturali.it

<sup>1</sup> Per un generale inquadramento, anche in relazione ai temi trattati, cfr. G. Cives (a cura di), *La scuola italiana dall'Unità ai nostri giorni*, Firenze, La Nuova Italia, 1990; S. Agresta, C. Sindoni, *Scuole, Maestri e Metodi nella Sicilia borbonica (1817-1860)*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2012; G. Ricuperati, *Storia della scuola in Italia. Dall'Unità ad oggi*, Brescia, La scuola, 2015; E. Frasca, S. Sinardo, *Società, cultura e territorio. Le origini, gli Statuti e il patrimonio nelle carte inedite dell'Ente Morale Autonomo “Liceo Convitto” di Modica (secoli XIX-XX)*, Acireale, Bonanno, 2017; V. Schirripa, *L'Ottocento dell'alfabeto italiano*, La Scuola, Brescia 2017; A. Bianchi, *L'istruzione in Italia tra Sette e Ottocento. Dal Regno di Sardegna alla Sicilia borbonica. Istituzioni scolastiche e prospettive educative*, Brescia, Scholé, 2019; F. De Giorgi, A. Gaudio, F. Pruneri (a cura di), *Manuale di storia della scuola italiana*, Brescia Scholé, 2019.

<sup>2</sup> Trattasi dei fondi *Comune di Modica* (Unità), *Prefettura di Ragusa* (Ventennio), *AAI* (Dopoguerra).

<sup>3</sup> ASRg, Sez. Modica, *Comune di Modica*, b. 203. A questa busta si farà riferimento per le successive citazioni.



selezione (certificati penali e di moralità, fede di nascita, patente d' idoneità e altri titoli<sup>4</sup>), i documenti normativi, le istanze ufficiali che i candidati rivolgevano al Comune, gli atti per la nomina della commissione esaminatrice, le disposizioni e il rapporto sul concorso per maestri.

Nella stessa busta rinveniamo il *Processo verbale dell'esame fatto alle sign.re concorrenti per la scuola femminile di 3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> classe elementare* (1876), con le valutazioni delle prove, seguito dagli elaborati, tra cui spicca il tema dedicato all'istruzione femminile<sup>5</sup>.

Ecco come si esprime la prima candidata:

Nelle nostre Provincie meridionali, e più che altrove nei nostri paesi, la condizione della donna è di gran lunga inferiore a quella delle regioni settentrionali del continente. Ciò dipende anzitutto da quello che suolsi comunemente chiamare "senso morale". Difatti una madre di famiglia, la migliore dei nostri paesi, sarebbe una meschinissima, per non dire addirittura una pessima madre di famiglia, nelle Provincie culte del continente. Nelle nostre parti, purché la donna accudisca alle faccende di casa e sappia ammanire il pranzo e la cena, ha esaurito l'arduo compito di madre di famiglia. Tutto il resto si riguarda come un di più. Come si vede bene, un senso morale come questo è storpiato abbastanza, è addirittura un pregiudizio che il tempo e l'istruzione cancelleranno. Per il momento se il Municipio fosse obbligato di compilare una statistica delle madri di famiglia che sappiano leggere e scrivere si troverebbe molto impacciato. Parecchie comparirebbero nella categoria dei famosi 17 milioni di analfabeti che costituiscono un marchio, un punto nero della popolazione italiana. Di chi la colpa? Di nessuno! Nei tempi addietro se l'istruzione era riguardata come un lusso per gli uomini, chiederlo per le donne sarebbe stato l'istesso che proferire una bestemmia. Nei tempi addietro non si conoscevano scuole elementari né scuole pubbliche femminili. Per le donne c'erano le private. Ma cosa s'insegnava in queste scuole private? La calza, qualche merletto, e talune volte (ma era cosa ben rara, un privilegio delle più fortunate) qualche po' di cucito e qualche punto di ricamo in lana. Nelle ore di ricreazione poi si recitava il rosario e qualche canzoncina alla Madonna; tutto ciò serviva a completare l'istruzione religiosa. A dodici anni poi si lasciava la scuola e si tornava interamente nella famiglia ad accudire alle faccende di casa. Questa è l'educazione della massima parte delle nostre povere madri di famiglia! Oggi però la faccenda è ben diversa, e se le scuole femminili sono ancora ben lungi dal loro migliore incremento, come le scuole pubbliche maschili, sono però qualche cosa. E le maestre non sono più delle donnicciuole dai due ai tre tari al mese, ma sono delle donne stipendiate dal Municipio e colla loro patente e la fede di moralità in piena regola. Come si vede, si sono fatti dei grandi passi, però la pubblica istruzione femminile non è ancora apprezzata come si dovrebbe, eppure l'istruzione della donna è necessaria quanto quella dell'uomo, e forse arrischierei a dire di più, poiché è la donna l'organo principale, la mano dirigente della famiglia [...] È l'istruzione difatti che rialza il valore morale della donna mettendola quasi al livello del sesso detto "nobile" perché maschio e forte. Ma quali e quanti non sono i benefici che la famiglia e la società non riceveranno dalla donna istruita? Quanti mali, quanti vizi difatti non si danno ai bambini dall'ignoranza delle madri di famiglia? Esse sono animate dalle migliori intenzioni del mondo, e guastano intanto quelle piccole menti, quei delicati corpiccini. Paolo Mandegazza ed il dottor Muratti scrivono pure volumi d'igiene popolare, ma se non saranno letti... Nella prefazione d'un libro del Mantegazza leggevo una volta che dopo rifatta l'Italia bisogna rifare gl'italiani, e rifarli a mezzo dell'igiene, e si rivolgeva perciò alle madri di famiglia. Mi venne spontaneo sulle labbra un amaro sorriso e lasciai pel momento il libro. Ecco adesso l'opera della istruzione nella famiglia e nella società. Quando incominciai a studiare la petagogia, conobbi anzitutto la differenza fra l'istruzione e l'educazione; la prima consiste nella cultura della mente, la seconda nella cultura del cuore e del corpo; la morale educherà il cuore, l'igiene e la ginnastica educherà il corpo. Questa differenza è affatto ignorata alle madri di famiglia analfabete, le quali se per poco si accorgono

---

<sup>4</sup> Sugli attestati penali è lo stesso Prefetto di Siracusa a dare precise direttive in una lettera del 1880, raccomandando la scrupolosa verifica degli stessi. Non è insolito, inoltre, che gli aspiranti alleghino anche attestazioni di merito per aver combattuto nelle guerre di indipendenza o per l'Unità d'Italia.

<sup>5</sup> Tema: "Sulla influenza che esercita l'istruzione nella donna, nella famiglia e nella società".

che il loro bimbo o la bimba facciano qualche cosa di soppiatto, tosto adoperano come mezzo di repressione il castigo, cioè le percosse! Istruitela ed oh! Quanti pregiudizi non spariranno dalla famiglia e per conseguenza anche dalla società. La madre istruita farà forte il corpo del suo bambino; forte vuol dire robusto e sano. Quel bambino un giorno sarà un gagliardo cittadino o un valoroso soldato. La madre istruita, nei primi anni della loro infanzia sarà essa la maestra dei suoi figli, i quali quindi riceveranno, come vogliono gli educatori, una istruzione e una educazione adeguata, propria e piana d'affetto. Quale pazienza difatti potrà essere migliore di quella della madre? La madre istruita non educerà i bimbi coi terrori del "bau" e del "lupupunaru", terrori che deprimono lo spirito, in fiacchiscono anzitempo l'energia del carattere. La madre di famiglia istruita sarà nella condizione di apprezza[re] le pubbliche scuole, e vi manderà i propri figli e saluterà l'opera del maestro e della maestra che sia, e ne calcherà le fatiche e i sacrifici che il pubblico non sempre conosce. La madre di famiglia istruita, in una parola, nel tempo istesso che darà alla famiglia una direzione savia, ordinata e morale, darà ai suoi figli un'ottima educazione fisica e morale e darà alla società uomini robusti, intelligenti ed onesti. La scuola pubblica nella attualità deve fare una doppia fatica: prima dee distruggere le ubbie e i pregiudizi che le bimbe portano dalla famiglia. Poi deve cominciare ad educare ed istruire del tempo stesso. Accade non di rado che le famiglie distruggano l'opera paziente della maestra. Ed allora comincia un dualismo selvaggio tra la famiglia e la scuola, ed è la maestra poi quella che in ultimo ne piange le conseguenze. Per tanto è affidata alla maestra la gran missione di formare le madri della nuova generazione, e la maestra, modesta, piena d'affetto per le sue bambine che ama come sorelle, come figlie, risponderà all'opera che le richiede la civiltà. La maestra perciò vive in una sfera tutta propria, modesta con poche presunzioni, schivando la troppa pubblicità che non potrà farle mai bene, studia il suo lavoro e cerca sempre sciogliere il problema. Davvero! Quale compito più bello di quello della maestra elementare? È dessa perciò destinata a rialzare la condizione morale della donna ed introdurre l'istruzione soprattutto nelle famiglie povere, a preparare le ottime madri di famiglia. E in questo proverà al pubblico l'importanza dell'istruzione nella donna e per la famiglia e per la società.

Emergono in modo piuttosto chiaro le idee dell'aspirante maestra in merito a un tema particolarmente sentito, anche oggi di scottante attualità.

Appare netto il giudizio sull'insufficienza dell'istruzione femminile nel passato e su ciò che la società demandasse alla donna, così come è eloquente il riferimento all'apporto dato dalle scuole private.

Se lucida e amara è la considerazione sulla piaga dell'analfabetismo, ha i segni della speranza il giudizio sulla politica di istruzione pubblica perseguita con l'Unità, i cui buoni risultati si riflettono non solo sulle scuole ma anche sul ruolo di maestra, pienamente e socialmente riconosciuto.

L'istruzione della donna è quindi dichiarata fondamentale per il suo valore "civile", consentendo di edificare una società migliore sin dalle fondamenta, dalla cellula primaria, quella della famiglia. Nell'elogiare poi il ruolo del docente, si constaterà come la madre istruita, a sua volta, apprezzerà il lavoro della maestra, la quale potrà finalmente contare sulla collaborazione della famiglia per crescere giovani virtuose, alimentando un circolo benefico. Considerazioni simili anche nell'elaborato dell'altra candidata:

[...] Il benessere della famiglia e della società dipende in gran parte dall'istruzione della donna.

[...] L'istruzione non è altro che il mezzo più valido, più efficace per ottenere il nobile fine, l'educazione morale. L'istruzione della donna è indispensabile, perché istruire ed educare la donna vuol dire istruire ed educare l'uomo, sostiene lo Smiles. Pria di venire a dimostrare l'influenza dell'istruzione femminile nella famiglia e nella società, conviene dire quali materie si convengono all'intelligenza debole, al cuore affettuoso di lei. Anzi tutto la lingua nazionale (da lato della mera istruzione) poiché è il miglior mezzo con cui la possa istruirsi, essendo la lingua la chiave di qualunque ramo dello scibile umano. Indi io porrei, secondo il mio modo di vedere, lo studio della pedagogia, poiché la donna è la naturale educatrice, in qualunque stato ch'ella voglia abbracciare, figlia, sorella, sposa e madre ha sempre attorno a sé corpicini,

interessanti cuori, tenere menti: missione sua è far sviluppare sano e robusto il corpo, instillare nobili e delicati sentimenti, correggere gli errori e fornire di cognizioni utili l'intelligenza. Or se la donna, ignara dei mezzi che fan crescere sano e robusto il corpo, priva di buoni sentimenti a sé sortitela dalla natura, ignora in mezzi per infonderli, ignara delle condizioni atte ed utili all'età puerile, può ella compiere il triplice dovere accennato? Invece s'ella è in possesso delle norme pedagogiche, dà alla famiglia persone sane, accorte, virtuose, alla patria cittadini valorosi, intelligenti, generosi [...].

Il fascicolo conserva tutte le prove del concorso, dagli altri temi di lingua («Fate rapporto al Sindaco esponendo quanto occorre per il perfetto arredamento morale e materiale di una scuola, ed i vantaggi che si ricavano dalla buona istruzione»), a quelli di geografia («Fate una lezione sulla sfera fermandovi per quando riguarda i circoli»), storia («Cennate i fatti principali e le virtù di Emanuele Filiberto») e storia sacra («Dimostrate come Gesù fosse amico dei fanciulli»), fino alla prova di pedagogia: «Fate una lezione pratica sulle sillabe semplici, dirette ed inverse, sulle complesse, sulle composte ed in genere sulle parole»:

Supposto che l'alunno conosca le vocali, il maestro volendo insegnare le sillabe semplici dirà:  
M. Figli miei, in questo giorno ho da insegnarvi una cosa che vi piacerà tanto, se voi mi darete attenzione io vi farò leggere una parola nuova.

A. Sì signor maestro, noi vogliamo sentirla e impararla.

M. Bravi i miei alunni, dunque dite “pa-ne”.

A. “Pa-ne”. M. Or bene, voi sapete che cosa è il pane (e qua avrà occasione di fare il suo esercizio di nomenclatura sul panificando, che è fatto di farina e questa di frumenti, che chiamasi fornaio chi vende il pane, mugnaio chi macina il grano, e sempre facendo ripetere agli alunni le cognizioni comunicate, con risposte esplicite).

A. Ora lo sappiamo. Oh! Quanto ci vuole per fare il pane!

M. Ma ditemi, quanti suoni diversi trovate nella parola pane? (Il maestro la divide).

A. Due.

M. Risposta esplicita dovete darmi, cari miei, ve l'ho detto fin dalla prima lezione di ripetere quanto io vi dico nella domanda. Dunque ripeti (il maestro ripete la domanda).

A. Nella parola pane vi sono due suoni: pa-ne.

M. Bene, dimmi ora, quale di questi due suoni trovasi nella parola ca-ne [...]

L'altra candidata svolge la traccia partendo dalle articolazioni e dai suoni, passando per il riconoscimento di vocali e consonanti.

M. Dimmi Giulietto, ricordi di che cosa abbiamo parlato ieri? A. Sissignore mi ricordo, ieri abbiamo parlato delle parole. M. E che cosa abbiamo detto delle parole? A. Abbiamo detto che le parole si dividono in parti. M. E come abbiamo chiamato queste parti? A. Le abbiamo chiamate sillabe. M. E abbiamo fatto divisione di queste sillabe? A. Sissignore, abbiamo divise le sillabe in voci ed in articolazioni. M. E sapreste dirmi che cosa siano queste articolazioni? A. Sissignore: le articolazioni sono quei movimenti che facciamo con le labbra e con la lingua per formare le parole. M. E sapreste dirmi come si rappresentino le voci nella scrittura? A. (tace). M. Dimmi un po', sapresti tu scrivere nella lavagna i segni di queste voci? A. Sissignore. M. Su presto adunque, veggiamo con quali segni rappresenterà il nostro Giulietto quelle che noi abbiamo chiamato voci. Silenzio là, poi chiamerò un altro, uno per volta. (l'alunno va alla lavagna e scrive le cinque vocali A, E, I, O, U). Bravo il nostro Giulietto. [...] Bene: siediti tu Giulietto, alzati Luigino. Il tuo collega ha rappresentato sulla lavagna i segni delle voci: come si chiamano i segni di queste voci? A. Si chiamano vocali [...]

Un altro dato significativo che emerge con insistenza, e che accomuna le prove, è l'aspirazione all'alfabetizzazione e l'attenzione alla lingua nazionale, alla padronanza dello strumento linguistico di comunicazione come capacità di crescita civile e sociale dell'individuo.

Il tema meriterebbe ulteriori approfondimenti: nel leggere questi scritti si viene proiettati in una atmosfera "collodiana", o meglio all'interno di quel clima culturale post-unitario ove si coglie, sotto l'egida manzoniana, la spinta linguistica unificante portata avanti dalla scuola nei confronti di un paese a forte trazione dialettale.

Ben visibile, del resto, è la formazione dei candidati docenti e la ricezione delle più moderne direttive linguistiche<sup>6</sup>. La spinta alla scolarizzazione, d'altronde, si ritrova anche in una lettera del 1865 indirizzata ai Sindaci, con cui l'Ispettore agli Studi impone di adoperarsi per assicurare l'apertura obbligatoria delle scuole.

In un altro fascicolo reperiamo gli esami di licenza elementare delle scuole maschili e femminili (1886-87). I temi di italiano prevedevano la stesura di una lettera indirizzata a un genitore:

Caro padre, sono otto giorni che tu sei assente da qui. Io trovandomi sfacendato ti scrivo per farti sapere come ho passato questi giorni davanti il lungo viaggio che tu hai fatto. Nella mattina andava alla scuola, ivi recitavamo le lezioni che vi erano assegnate, dopo aver detto tutto e restava qualche ora di tempo il maestro ci parlava dei doveri che abbiamo verso i genitori. Ora ti scrivo che cosa ci diceva sui doveri che vi abbiamo verso loro. Noi abbiamo il dovere di amarli, di ubbidirli, servirli ed assisterli sino alla morte. E a proposito ci raccontò, il racconto di un giovane chiamato Enea che vista la città di Troia in fiamme lasciò di prendere tutto il tesoro e si caricò il vecchio suo padre Anchise sulle spalle e se lo portò fuori della città, e così poté salvarlo.

Proseguendo il percorso, citiamo la b. 211, con carte relative al tirocinio magistrale per maestri e alla scuola lancasteriana (1860-61); e soprattutto la busta 310, contenente i documenti sulle scuole delle carceri correzionali di Modica<sup>7</sup>.

Tra questi, ricordiamo almeno la relazione sull'andamento della scuola per detenuti, inviata al Sindaco dal maestro Michele Monteforte a conclusione dell'anno 1878-1879, che riassume bene le peculiarità di tale istituto, le difficoltà connesse all'incarico, lo spirito, i principi e i metodi di insegnamento seguiti:

Finito l'anno scolastico 1878 e 79 il sottoscritto nella qualità di maestro del carcere correzionale di Modica, ha creduto conveniente terminare le lezioni ai detenuti di detto carcere. Nello stesso tempo si crede in dovere acchiudere alla S.V. Illustrissima uno specchietto in cui è segnato il numero di tali alunni, la loro professione, paternità, patria, l'epoca dell'ammissione alla scuola, e quando la lasciarono, il grado di istruzione che si avevano quando furono ammessi e le conoscenze che acquistarono nel corso dell'anno

---

<sup>6</sup> Ad es. si notino, demarcanti formazione libresca, le forme in *-a* della prima persona dell'imperfetto (es. *io era, io andava*), e quelle della tradizione letteraria toscana, come *fo* 'faccio', *vo* 'vado', *veggiamo*. Analoghi usi emergono dagli esami di licenza elementare (cfr. *infra*). L'analisi dei testi in tal senso potrebbe rivelare dati interessanti per uno studio della lingua nella sua dimensione sincronica ma anche diastatica e diafasica.

<sup>7</sup> Su questi cfr. il recente studio di S. Lentini, *Le relazioni sull'andamento scolastico del sacerdote Michele Monteforte, maestro presso la Scuola Popolare del Carcere Correzionale di Modica (A.A.SS. 1877/1878-1878/1879). Tracce di una pedagogia penitenziaria nei primi anni del Regno d'Italia*, in S. Polenghi, F. Cereda, P. Zini (a cura di), *La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali - Storia, linee di ricerca e prospettive*, Lecce-Rovato, Pensa MultiMedia Editore s.r.l., 2021, pp. 770-777.

scolastico. Aggiunge pure quelle notizie necessarie per far conoscere il metodo che ha tenuto nell'impartire loro istruzione. Essendo i carcerati ammessi alla scuola perlopiù in età adulta, fu necessario usare quel metodo speditivo e adatto alla loro età; avendo riguardo anche alle poche ore disponibili per impartire tale istruzione. Considerando poi che lo scopo dell'istruzione popolare è più educativo e morale, che istruttivo, il sottoscritto si ingegnò ogni volta che ne veniva il caso, in occasione di qualche parola rimarchevole del libro di lettura, fare agli alunni dei discorsi morali adatti allo scopo. Ciò faceva non declamando o gettando inutili frasi, teoremi e sentenze che niente avrebbero conchiuso, ma secondo l'opportunità mostrava ai suoi scolari, la religione del vero senza superstizione, la religione della speranza e del perdono, la religione che riabilita l'uomo caduto [...]. Tali massime, intrecciate con fatti che giornalmente sogliono accadere, commovevano gli addiscenti, e si leggeva loro nell'aspetto il convincimento di aver fatto male nell'abbandonare il retto sentiero, che la giustizia non aveva menomamente abusato nel condannarli. Parlava loro dei doveri che ha ogni cittadino di lavorare e di essere economo ed industrioso, dell'impegno di giovare poi con lavoro e coll'onestà alla famiglia, alla patria. Dopo tali ammaestramenti morali, faceva loro conoscere come l'uomo che vuole apprendere acquista delle conoscenze che prima non si aveva e l'utilità delle cognizioni, l'impegnava ad apprendere la lettera e la scrittura come mezzi necessari a comunicarsi tra loro i propri pensieri; l'incoraggiava a conoscere la numerazione per l'utilità che ne proviene nei negozi e negli affari di economia domestica. In questo modo cercò di suscitare il desiderio dell'istruzione e raccolse delle soddisfacenti risultanze. Durante le lezioni regnò sempre il massimo ordine, la compostezza, l'esattezza nei compiti, rispetto al maestro e disciplina. Così il sottoscritto ha avuto il piacere in quest'anno lasciare alunni che leggono correntemente, scrivono benino sotto dettato e alcuni sono arrivati a comporre delle letterine, danno ragione di ciò che leggono con esattezza e precisione, e sciolgono dei problemi vertenti sulle quattro operazioni. Nel comporre si accontentò del nesso logico, correggendo solamente quelle parole mal composte, senza andare alla ragione ortografica e grammaticale. Nello studio aritmetico allontanò quelle definizioni che pel momento non potevano giovare a uomini che devono riprendere chi la marra, chi il martello, chi l'ago, chi la pialla, ma si sforzò far conoscere a che serve l'addizione e la moltiplicazione, perché il sottrarre, perché la divisione. Nei problemi intrecciando una o due operazioni di aritmetica, eccitava gli alunni a rintracciare quali si fossero e trovate si accorgeva il sottoscritto del piacere e della soddisfazione che ne provavano. In questa maniera e con tale procedimento la scuola si trasformò in una ginnastica intellettuale, dilettevole ed istruttiva insieme. Il sottoscritto adunque per quanto glielo permisero le sue povere forze, onorato della fiducia che si volle riporre in lui dal Municipio e dal Consiglio scolastico provinciale nel nominarlo a maestro di questo carcere, dichiara con soddisfazione aver adempito con coscienza al proprio dovere e si rallegra che in qualche modo dirizzò le menti ed ingentilì i cuori ai poveri traviati condannati ad espiare la pena dovuta in questo carcere. Sarebbe desiderio di chi scrive che la S.V. Ill.ma volesse accertarsi per mezzo di apposita Commissione esaminatrice della verità dello esposto.

Segue quindi lo "specchietto" promesso, ove sono registrati i progressi conseguiti dai detenuti<sup>8</sup>; a cui sono da aggiungere altri scritti dello stesso maestro<sup>9</sup>. La questione delle

---

8 Si legge ad es. che il calzolaio analfabeta alla fine dell'anno «Lesse parole piane e complesse, scrisse per imitazione, imparò l'addizione e la moltiplicazione», lo zolfaiò «Scrisse lettere e sciolse problemi sulle 4 operazioni», il mulattiere «Leggeva per sillabazione» ma poi «Lesse mediocrementemente, scrisse per imitazione e imparò la numerazione da 1 a 100».

<sup>9</sup> Ad esempio, la nota con cui richiede il materiale scolastico: ««[...] Pria di cominciare la scuola, il sottoscritto prega la S.V. ill.ma volergli concedere i mezzi onde fornire i miseri detenuti, che concorreranno alla scuola, di tutti gli oggetti scolastici necessari ad apparare [...] n. 20 libri per gli adulti del dott. Melodia a L. 1,75 cadauno; n. 20 alfa dello stesso dr. Melodia a L. 30 cadauno in tutto; n. 1 cartellone per l'alfa istessa con tela e tutto; [...] n. 10 matite nere a L. 0,10; n. 40 calamai a L. 0,20 [...] un ritratto del re».

scuole per i detenuti era particolarmente sentita dal Governo del neonato Regno d'Italia, come rivela la nota del Prefetto di Siracusa (1872):

Il Ministero dell'Interno - Direzione generale delle carceri - accenna che dalle statistiche sull'istruzione elementare impartita ai detenuti nelle carceri giudiziarie dal 1866 al 1870 è dato rilevare un progressivo sviluppo da potersi dire assai soddisfacente [...] è da ritenersi essere venuto il momento di dare a questa istruzione un maggiore sviluppo, onde ottenersi quei benefici risultati che sono nei desideri del Governo e del paese. Ma per poter efficacemente progredire in quest'opera di civile e morale rigenerazione è necessario, soggiunge il Ministero, che l'autorità preposte ai detti stabilimenti si adoperino con speciale impegno [...]<sup>10</sup>

## 2. Nuove prospettive di ricerca: le carte del Novecento

Per concludere, gioverà ricordare come vi sia tutto un patrimonio inesplorato, su cui si potrà investire in futuro, con progetti di ricerca coordinati e mirati, atti a prevedere operazioni di scavo archivistico che portino all'emersione della documentazione, finora quiescente, riguardante la scuola e l'educazione, con uno sguardo anche alle attività assistenziali.

L'indagine potrà ben principiarsi dal fondo *Prefettura di Ragusa*, tra i più ricchi e consultati ma, stranamente, non ancora per ciò che concerne le serie della "pubblica istruzione". I dati ricavabili saranno molteplici e toccheranno la formazione e gli affari concorsuali<sup>11</sup>, il personale scolastico<sup>12</sup>, la politica nazionale, scolastica e assistenziale, fino ad arrivare alla nascita e alla costruzione di istituti scolastici.

Temi rilevanti sono pure l'alfabetizzazione delle classi popolari, le scuole complementari e gli istituti professionali, che ci connettono alla complessa realtà assistenziale, altro microcosmo totalmente da esplorare.

Sarà dunque fruttuoso incrociare i dati ricavabili dalle serie della *Prefettura* (pubblica istruzione, opere pie, istituti scolastici, ospedalieri e assistenziali, ECA<sup>13</sup>) con quelli di fondi archivistici come l'ONMI (*Opera Nazionale Maternità e Infanzia*) e l'AAI (*Amministrazione per gli aiuti internazionali*)<sup>14</sup>. Proprio quest'ultimo incarna bene lo spirito di ricostruzione del Dopoguerra, raccontando nel dettaglio le attività svolte sul territorio ibileo dall'ente, nato nel 1947 in virtù degli accordi tra Italia e USA per l'attuazione del programma assistenziale americano.

Le sue carte, se indagate, restituiranno una gran mole di dati relativi ai programmi di assistenza ed educazione alimentare, refezione scolastica, orfanotrofi, asili e scuole materne, colonie estive, centri ricreativi educativi scolastici, doposcuola, attività sociali ed educative, assistenza profughi, corsi professionali<sup>15</sup>, formazione per educatori e maestre.

---

<sup>10</sup> ASRg, Sez. Modica, *Comune di Modica*, b. 310.

<sup>11</sup> Ad es. nella mostra sono stati presentati alcuni documenti del Ventennio relativi al corso Montessori per maestri e ai concorsi (lettera di un aspirante escluso al Duce) tratti da ASRg, *Prefettura di Ragusa*, b. 2421.

<sup>12</sup> I fascicoli del personale contengono le disposizioni governative sugli insegnanti avversi al regime, le richieste di informazioni e le indagini a loro carico, le pratiche personali da cui è possibile ricostruire le storie individuali di docenti nel Ventennio e nel Dopoguerra.

<sup>13</sup> Ente Comunale Assistenza.

<sup>14</sup> ASRg, *Amministrazione per gli aiuti internazionali* (1943-1977).

<sup>15</sup> In diversi istituti educativi assistenziali venivano attivati specifici corsi, finalizzati a fornire un bagaglio di competenze tecniche ai frequentanti. Interessante ad esempio la realtà degli istituti femminili, con i corsi di economia domestica, ricamo e sartoria. Diversi fascicoli offrono le schede degli istituti, presentando i corsi professionali attivati, i programmi e il materiale impiegato, le tecniche di insegnamento, le relazioni finali.

## Bibliografia

- Agresta S., Sindoni C., *Scuole, Maestri e Metodi nella Sicilia borbonica (1817-1860)*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2012.
- Bianchi A., *L'istruzione in Italia tra Sette e Ottocento. Dal Regno di Sardegna alla Sicilia borbonica. Istituzioni scolastiche e prospettive educative*, Brescia, Scholé, 2019.
- Cives G. (a cura di), *La scuola italiana dall'Unità ai nostri giorni*, Firenze, La Nuova Italia, 1990.
- De Giorgi F., Gaudio A., Pruneri F. (a cura di), *Manuale di storia della scuola italiana*, Brescia Scholé, 2019.
- Frasca E., Sinardo S., *Società, cultura e territorio. Le origini, gli Statuti e il patrimonio nelle carte inedite dell'Ente Morale Autonomo "Liceo Convitto" di Modica (secoli XIX-XX)*, Acireale, Bonanno, 2017.
- Lentini S., *Le relazioni sull'andamento scolastico del sacerdote Michele Monteforte, maestro presso la Scuola Popolare del Carcere Correzionale di Modica (AA.SS. 1877/1878-1878/1879). Tracce di una pedagogia penitenziaria nei primi anni del Regno d'Italia*, in Polenghi S., Cereda F., Zini P. (a cura di), *La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali - Storia, linee di ricerca e prospettive*, Lecce-Rovato, Pensa MultiMedia, 2021, pp. 770-777.
- Ricuperati G., *Storia della scuola in Italia. Dall'Unità ad oggi*, Brescia, La scuola, 2015.
- Schirripa V., *L'Ottocento dell'alfabeto italiano*, La Scuola, Brescia 2017.





# Italiani per forza (?) Un nuovo sguardo al Risorgimento meridionale

Antonia Criscenti, Livia Romano,  
Silvia Annamaria Scandurra, Giusy Denaro

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI CATANIA, MESSINA, PALERMO



## Double blind peer review

**Copyright:** © 2024 Antonia Criscenti, Livia Romano, Silvia Annamaria Scandurra, Giusy Denaro.

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: 10.13129/2785-0919/2024.1.23-39.

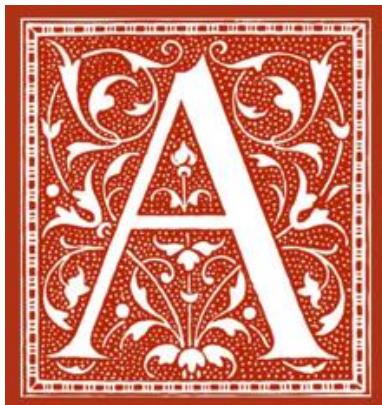
Received: September 1, 2023

Accepted: November 10, 2023

Published: January 31, 2024

**Corresponding** Authors: Antonia Criscenti, Livia Romano, Silvia Annamaria Scandurra, Giusy Denaro.  
Mail: [a.criscenti@unict.it](mailto:a.criscenti@unict.it); [livia.romano@unipa.it](mailto:livia.romano@unipa.it); [silviaannamaria.scandurra@unime.it](mailto:silviaannamaria.scandurra@unime.it); [giusy.denaro@phd.unict.it](mailto:giusy.denaro@phd.unict.it)

**Citation:** Antonia Criscenti, Livia Romano, Silvia Annamaria Scandurra, Giusy Denaro (2024), *Italiani per forza (?) Un nuovo sguardo al Risorgimento meridionale* (2024). *Gli Argonauti. Rivista di Studi storico-educativi e Pedagogici*, IV (1): 23-39.



## ITALIANS BY FORCE (?) A NEW PERSPECTIVE ON THE SOUTHERN RISORGIMENTO

Giunti al 160° dall'Unità italiana, il problema del dualismo economico Nord-Sud permane, nonostante l'evidenza di ammodernamento e la parvenza di equiparazione nello sviluppo economico-sociale. La ricerca storico-pedagogica ed educativa ha cercato la via scientifica per approfondire le conoscenze e ipotizzare risposte di sintesi, puntando l'attenzione su istruzione, scuola, maestri, studenti, famiglie, sistema educativo e formativo. Un Progetto di Rilevante Interesse Nazionale, finanziato dal Ministero dell'Università e della Ricerca nel 2017, sul tema dell'istruzione e dello sviluppo nel Sud Italia dall'Unità al 1914, ha messo a punto interrogativi circa l'incidenza dell'istruzione sullo sviluppo e la qualità della vita sociale nelle regioni meridionali e ha spinto le autrici del presente contributo – che sono anche ricercatrici in tale Progetto – a intersecare alcuni argomenti proposti in un volume di larga divulgazione: *Italiani per forza*. Le leggende contro l'Unità d'Italia che è ora di sfatare, di Dino Messina. Centrale, nel dibattito, è la questione economica, sociale, educativa. Ne scrivono, con accenti diversi e direzioni guidate dalle proprie pertinenti ricerche, Antonia Criscenti, Livia Romano (*Il Risorgimento meridionale nella rappresentazione filmica*), Silvia A. Scandurra (*Come (non) ha funzionato l'istruzione tecnica e professionale*), Giusy Denaro (*La Sicilia nelle inchieste*).

*Although 160 years have passed since the unification of Italy, there is still a sharp economic and social gap between North and South of the country. Through a national research project aimed at investigating literacy conditions in southern Italian regions (PRIN 2017: Literacy and Development in Southern Italy from Italian Unification to the Giolittian Era. 1861-1914), the authors of this essay, starting from some stereotypes described in the book by Dino Messina, Italians forcefully, that have supported the reasons of one or the other part of the Country, try to explain the reasons for the gap between the North and the South of Italy. Discuss these topics in this essay Antonia Criscenti, Livia Romano (The Southern Risorgimento in the film), Silvia A. Scandurra (How technical and vocational education have (not) operated), Giusy Denaro (Sicily in the surveys).*

## Parole chiave | Key words

Unità d'Italia, Mezzogiorno, Istruzione, Scuola, Società  
*Italian Unification, Southern Italy, Literacy, School, Society*

Anno IV, numero 1, gennaio 2024

# Italiani per forza (?)

## Un nuovo sguardo al Risorgimento meridionale\*

Antonia Criscenti, Livia Romano,  
Silvia Annamaria Scandurra, Giusy Denaro\*

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI CATANIA, MESSINA, PALERMO

### Introduzione

La ricerca scientifica, di ogni settore, sceglie, non di rado, occasioni come luoghi in cui incontrare gli specialisti, sorta di *agorà*, formali e informali, dove ci si incontra per confrontare posizioni, studi, ricerche, per costruire ponti fra studiosi di varia estrazione, nel caso in specie, pedagogica e storico-educativa. Ecco che le ragioni e la scelta di una riflessione storico-pedagogica, da discutere in questa *agorà* – oggi e qui una rivista scientifica – si sono intrecciate, sviluppando singolari interessi culturali e scientifici, a partire da un tema su cui ruota un più ampio progetto di ricerca su *Istruzione e sviluppo del mezzogiorno d'Italia dall'unità alla età Giolittiana*<sup>1</sup>. Da una parte, c'è il libro di Dino Messina, *Italiani per forza*<sup>2</sup>, da cui si prendono le mosse, dall'altra, il tema, fondante, sulle cause della condizione endemica di squilibrio fra Nord e Sud d'Italia.

Il punto interrogativo posto in parentesi nel titolo di questo articolo, pensato e scritto a quattro voci, vuole rilanciare, con Dino Messina, la questione di un Risorgimento non sbilanciato a favore del Nord d'Italia, ma visto e sostenuto con favore anche dal Mezzogiorno.

Il tema incontra, in questo frangente epocale, l'interesse nazionale, non solo di pedagogisti, o di storici meridionalisti; esso infatti attira lo sguardo di politici, economisti, sociologi, perché riguarda il problema dell'Italia, e riguarda il problema dell'Italia in contesto europeo. Si tratta di una condizione critica che investe la comunità europea, non solo italiana, e vede interessati i governi a venire a capo della irrisolta situazione di 'ritardo' meridionale, che investe, con la propria cronica arretratezza, l'economia nazionale ed europea.

Il 2021 ha visto ricorrere il 160° dell'Unità italiana: siamo ancorati, più nell'immaginario che nella realtà delle ricerche documentate, a due versioni/visioni,

---

\* Questo saggio è il risultato di un lavoro congiunto di riflessione tra le autrici, tuttavia, per necessità editoriale, si definisce il contributo di ciascuna, delimitando le parti: Antonia Criscenti, già professoressa ordinaria presso l'Università degli Studi di Catania, scrive Introduzione, paragrafi 2 e 6; Livia Romano, professoressa associata presso l'Università degli Studi di Palermo, scrive il paragrafo 3; Silvia A. Scandurra, Ricercatrice presso l'Università degli Studi di Messina, scrive il paragrafo 4; Giusy Denaro, dottoranda presso l'Università degli Studi di Catania, scrive il paragrafo 5.

<sup>1</sup> Progetto di rilevante interesse nazionale (PRIN), linea SUD, finanziato dal Miur (2017-2022), *Istruzione e sviluppo del mezzogiorno d'Italia dall'unità alla età Giolittiana*, 1861-1914. Le quattro Unità interessate sono: l'Università di Sassari, con il prof. Fabio Pruneri che guida tutte le Unità, l'Università di Messina, con la prof.ssa Caterina Sindoni, l'Università della Calabria, con la prof.ssa Brunella Serpe, l'Università di Catania, con il prof. Stefano Lentini.

<sup>2</sup> D. Messina (2021), *Italiani per forza. Le leggende contro l'unità d'Italia che ora di sfatare*, Solferino, Milano.



speculari e contrarie, di processo di unificazione nazionale, visioni che scelgono, ideologicamente e faziosamente, di credere ad un settentrione italiano danneggiato da un meridione parassitario, e, reciprocamente, ad un Sud emarginato e vilipeso da un Nord accentratore e sfruttatore. Al di là delle opzioni, in molti casi poco, o affatto, accreditate dalla ricerca, oltre gli stereotipi resistenti e l'immaginario diffuso, il problema del dualismo economico esiste, e la forbice Nord-Sud non smette di "tagliare". La ricerca storico-pedagogica ed educativa ha cercato la via scientifica per approfondire le conoscenze e ipotizzare risposte di sintesi, puntando l'attenzione su istruzione, scuola, maestri, studenti, famiglie, sistema educativo e formativo.

Ecco come la nostra idea progettuale incrocia il libro di Dino Messina, e condensa interrogativi tradizionali. Centrale, nel dibattito, è la questione economica e sociale: che tipo di società erano quelle che si incontrarono nel 1860? Quali le differenze di reddito, di alfabetizzazione, di qualità della vita? E i governi centrali post-unitari, davvero, danneggiarono il Mezzogiorno? E il Sud trasse beneficio dall'unificazione nazionale?

Una questione schiettamente storiografica, però, incrina la linearità (posto che esista nella ricostruzione storica) delle risposte e delle stesse domande. Nel corso degli ultimi quindici anni, nuovi assunti metodologici hanno movimentato la storiografia sul Risorgimento, e, più o meno esplicitamente, la lettura dello stato-nazione che nasce nel 1861, riaprendo cantieri di studi che, nel tardo Novecento, erano diventati stanchi e ripetitivi. La comunità scientifica ha accolto con favore la svolta, tuttavia, avverte Macry, quell'apprezzabile sforzo di innovazione e revisione sta diventando precocemente un *paradigma*. Ma i paradigmi sono un'arma a doppio taglio: formano e indirizzano la conoscenza, ma possono anche congelarla. Vengono assunti come un dato di fatto e diventano più simili a una sorta di "senso comune storiografico". Rischiano di trasformarsi, da agenda di lavoro, in una catena di citazioni, le quali, rafforzandosi a vicenda, finiscono per sottovalutare il nodo prioritario della consistenza analitica e documentaria di un'ipotesi storiografica, ribadendone piuttosto il valore ermeneutico, e magari costruendo su di essa ulteriori ipotesi: «produzione di interpretazioni a mezzo di interpretazioni». Quel che si perde è la possibilità di verificare empiricamente il percorso conoscitivo<sup>3</sup>.

La materia dunque scotta su tutti i fronti, non solo su quello della obiettività interpretativa, ma anche su quello, scivoloso e ambiguo, degli strumenti di indagine: il metodo, ancora, ovvero, la logica con cui si pone mano alla ricerca, e per la quale si scelgono alcuni strumenti e non altri.

## 2. I miti da sfatare

Il Risorgimento, viene presentato, in un altro volume di Paolo Macry, *Unità a Mezzogiorno*, come un campo di forti tensioni, un'epopea lacerata. Ciò che rende particolarmente intricati e duraturi quei conflitti è la loro matrice territoriale e il fatto che si coagulino attorno alla vistosa diversità politica, strutturale e culturale fra regioni settentrionali e regioni meridionali. Quella sorta di confine interno costituisce il cuore stesso dei problemi del Risorgimento. Nata fra Torino e l'Europa, l'*unità italiana si compie a Mezzogiorno*. Se l'anniversario dell'Unificazione ha ricordato agli italiani l'importanza del processo che nel 1861 riunisce i territori della penisola in uno stato nazionale, molto c'è ancora da fare per giungere a una sua valutazione appassionata. Soprattutto per quanto riguarda il ruolo del

---

<sup>3</sup> P. Macry (2014), *Massie, rivoluzione e Risorgimento: appunti critici su alcune tendenze storiografiche*, in «Contemporanea», 4, 2014, p. 673.



Mezzogiorno. Com'è possibile che il Regno delle Due Sicilie si sia liquefatto davanti a mille volontari guidati da un pittoresco generale in poncho e camicia rossa? Che parte hanno, negli avvenimenti, le iniziative delle popolazioni meridionali o, piuttosto, gli errori dell'*élite* borbonica? E cos'ha significato, per la storia lunga del paese, la fusione di realtà molto diverse come il Nord e il Sud? Il Risorgimento - la sua lettura corretta - rimane un argomento primario dell'agenda politica italiana<sup>4</sup>.

Il giornalista Dino Messina, che con lo storico Macry discute a lungo per scrivere il suo libro, mette insieme, in una sorta di summa della storiografia meridionalista, in riferimento ai preparativi dell'unità italiana, studi e ricerche approfonditi e diversificati sull'argomento, scritti da più studiosi specialisti, e accorpa studi storici vari come un giornalista può, ma come difficilmente potrebbe fare uno storico, avventurandosi in una presentazione di 'studio sugli studi'.

Il volume di Messina sollecita una serie di interrogativi circa la serietà e la correttezza scientifica della ricerca storica, sollevando questioni fondamentali sulle manipolazioni della storia, su false notizie, su false verità, su falsa storia.

L'obiettivo dell'Autore è quello di demistificare, smontare facili stereotipi, falsi e non documentati giudizi sull'atto fondativo della nostra nazione, attraverso il rimando continuo alla letteratura critica di riferimento e a fonti prodotte dalla più accreditata storiografia specialistica. La tematica Nord-Sud è impastata infatti di luoghi comuni, pretesto per battaglie ideologiche, polarizzata fra neo-borbonici e fondamentalisti unitari, e l'Autore sa districarsi in quella "guerra della memoria" che non giova alla chiarezza. Così, l'impresa dei Mille viene puntualmente ricostruita nei suoi eventi decisivi, nel quadro di una società certamente divisa, ma anche a larga maggioranza consenziente verso la spedizione di Garibaldi. Messina è attento a inserire il fragile Regno delle due Sicilie nel grande gioco europeo, e non nasconde il ruolo della camorra e della mafia al battesimo dell'Unità. Non criminalizza i briganti, ma al tempo stesso non li giudica eroi di una causa nazionale perduta. Ridimensiona il numero leggendario dei briganti massacrati dagli *unitari* secondo le ricostruzioni neo-borboniche. Fa parlare i documenti sui fatti criminosi di Pontelandolfo e Casalduni, comuni incendiati dai soldati del generale Cialdini, il 14 agosto 1861, come rappresaglia per la strage dei 41 militari uccisi dai briganti e dalla popolazione. Qui si dimostra, con i documenti del lungo lavoro di Silvia Sonetti, che i morti non furono 400 o 1.400, smentendo la vulgata di parte, ma 13, e, tra questi, si contano uccisioni per vendette private tra gli stessi pontelandolfesi. Qualche passaggio, su una piccola storia, diventata grande pretesto di rivendicazioni identitarie, in cui persino le istituzioni furono coinvolte, scrive Silvia Sonetti:

[...] in questo caso il mito dell'eccidio, pur smentito da tutte le ricerche documentate e da ogni fonte archivistica, ha travalicato il limite dell'invenzione e si è trasformato in una storia vera, fino al punto da essere accreditata anche dalle istituzioni<sup>5</sup>.

Ancora, si fa chiarezza sul presunto eccidio di Fenestrelle<sup>6</sup>, situazione definita da certa pubblicistica d'assalto, come una condizione da lager, in cui persero la vita decine di migliaia di soldati dell'ex esercito borbonico, mentre i documenti esibiti dagli storici riducono a quaranta il numero delle vittime, in cinque anni, dimostrando che queste cifre

---

<sup>4</sup> Cfr. P. Macry (2012), *Unità a Mezzogiorno*, Il Mulino, Bologna, pp. 13 e sgg.

<sup>5</sup> S. Sonetti (2020), *L'affaire Pontelandolfo. La storia, la memoria, il mito (1861-2019)*, Viella, Roma 2020, cit. da D. Messina, *Italiani per forza*, cit p. 143.

<sup>6</sup> A. Barbero (2012), *I prigionieri dei Savoia*, Laterza, Roma-Bari; J. Bossuto (2012), L. Costanzo, *Le catene dei Savoia*, Il Punto-Piemonte in Bancarella, Torino.

più che un genocidio etnico spesso nascondono vittime dovute a delitti di camorra, che da tempo si era infiltrata nell'esercito borbonico.

Questo lavoro di Messina, dunque, si presenta particolarmente utile proprio perché rivolto al largo pubblico, con linguaggio chiaro, prezioso antidoto al successo di una letteratura scandalistica e faziosa, che ha successo a Nord come al Sud, perché fa leva sull'autodifesa dell'identità meridionale, consentendo derive pericolose che alimentano la lacerazione del quadro unitario nazionale. Una narrazione basata sulla manipolazione delle fonti e su un uso abile di Internet, per influenzare il pubblico meno attrezzato culturalmente, chiama gli storici a una più attiva militanza, anche nella ricostruzione scientifica dei singoli avvenimenti, attorno a cui si sono alimentate falsità.

Che in Italia, al momento dell'Unità, la ricchezza fosse a livelli simili non è del tutto sbagliato, ma le differenze strutturali, che produrranno poi percorsi divergenti, erano sostanziali: nelle infrastrutture, nell'istruzione popolare di base (percentuale di analfabetismo), nella propensione all'industrializzazione. Per esempio, si cita esemplarmente, a favore di una disposizione imprenditoriale al passo con lo slancio industriale, il *primo treno della penisola* (1839), tratta Napoli-Portici, voluto da Ferdinando II, che fu impresa tanto eccezionale da meritare la visita dello Zar Nicola I nel 1845, del Papa Pio IX nel 1849, dello stesso Garibaldi nel 1860. Con l'Unità d'Italia, si pose il problema di cosa fare di tale grande polo industriale napoletano, che impiegava il doppio dei lavoratori degli stabilimenti genovesi dell'Ansaldo. Lo stabilimento ferroviario di Pietrarsa, però, non era un'eccezione nel panorama industriale napoletano prima dell'Unità. Ad esso, annota Piero Bevilacqua nella sua *Breve storia dell'Italia meridionale*<sup>7</sup>, vanno aggiunti il cantiere di Castellammare con 1.800 operai e l'arsenale annesso al porto militare di Napoli con 1.600 dipendenti; ancora, le ferriere di Mongiana in Calabria che impiegavano circa 1.000 lavoratori: soprattutto nell'area della capitale del Regno, prima dell'Unità, si era assistito a uno sviluppo dell'industria metalmeccanica per la produzione di attrezzi agricoli, torchi, caldaie<sup>8</sup>.

Tuttavia, per comprendere il mancato slancio economico e industriale, vanno considerati alcuni limiti oggettivi, riassunti da Bevilacqua in tre indicatori<sup>9</sup>: la mancanza di un ampio e preparato ceto imprenditoriale; la ristrettezza del mercato interno; la sfavorevole collocazione geografica di territori lontani dai Paesi capitalistici avanzati. A tali limiti interni alla giovane nazione si aggiungono le difficoltà dell'Italia di competere con i Paesi europei industrializzati: la differenza vera, ai tempi dell'Unità, era tra la penisola tutta e il resto d'Europa<sup>10</sup>.

### 3. Il Risorgimento meridionale nella rappresentazione filmica

Gli è che, nella rappresentazione culturale diffusa, il racconto sul Risorgimento non è uniforme, omologato ad una unica visione. La produzione filmica, per esempio, specchio storico delle vicende e degli equilibri sociali, racconta un Risorgimento dall'andamento

---

<sup>7</sup> P. Bevilacqua (2005), *Breve storia dell'Italia meridionale. Dall'Ottocento a oggi*, Donzelli, Roma.

<sup>8</sup> D. Messina, *Italiani per forza*, cit. p.173.

<sup>9</sup> Cfr. P. Bevilacqua, *Breve storia dell'Italia meridionale*, cit., in D. Messina, *Italiani per forza*, cit., p. 174.

<sup>13</sup> A. Gerschenkron (1962), *Economic Backwardness in Historical Perspective*, The Belknap Press of Harvard University Press, Cambridge, Mass., tr.it.; Carlo e Andrea Ginzburg (1974<sup>2</sup>), *Il problema storico dell'arretratezza economica*, prefazione di Ruggiero Romano, Einaudi Torino; si veda anche P. Bevilacqua, *Breve storia dell'Italia meridionale*, cit.



‘carsico’: riemerge quando deve costruire nuovi miti, indicare orientamenti, seppellire vecchi modelli, ecc.

Le pellicole italiane sul Risorgimento prodotte fin dai primi del Novecento possono essere interrogate come fonti preziose che contribuiscono a ricostruire non tanto e non solo gli avvenimenti risorgimentali, quanto piuttosto le diverse letture, i diversi immaginari e «le leggende contro l’Unità d’Italia» a cui fa riferimento Dino Messina<sup>11</sup>. Il cinema risorgimentale, infatti, ha espresso nel corso degli anni molteplici e discordanti punti di vista, ponendosi in continuità con quelle interpretazioni storiografiche che, oscillando tra mistificazione e realismo pessimistico, hanno dato vita a modi diversi di leggere il Risorgimento.

Va, inoltre, notato come i film ambientati in Sicilia siano pochissimi e come prediligano il decennio che va dallo sbarco dei mille a Marsala alla conquista di Roma. Non hanno un particolare valore estetico, poiché il regista sceglie a volte una lettura retorica dei fatti ancorata ad una visione del Risorgimento eroica, agiografica, edulcorata e stucchevole, altre volte opta per la tesi realistica e pessimistica di un Risorgimento inteso come rivoluzione tradita.

A tal proposito, il primo film dedicato al Risorgimento, *La presa di Roma. XX settembre 1870*, di Filoteo Alberini, restituisce la tendenza presente in molti registi a utilizzare letture storiografiche ideologiche: il fatto che fosse proiettato all’aperto su uno schermo collocato nei pressi di Porta Pia il 20 settembre del 1905 e il grande successo di pubblico, sembrano confermare l’intento visibile di celebrare un’unità nazionale che nella realtà è ancora formale più che sostanziale<sup>12</sup>.

Lo stile retorico e sentimentale è una scelta costante del cinema risorgimentale del periodo muto (1895-1930): *Il piccolo garibaldino* del 1909, diretto probabilmente da Mario Caserini, *I Mille* di Alberto Degli Abbatini e *Garibaldi a Marsala* di cui si sconosce il regista, entrambi del 1912, sono film ambientati in Sicilia e prodotti allo scopo, pedagogico e propagandistico, di esaltare l’unità nazionale in un momento in cui si affermava la politica imperialistica di Giovanni Giolitti che presto avrebbe portato alla conquista della Libia. Si tratta di pellicole dalle quali emerge, oltre al tema dell’eroismo e all’esaltazione mitica dell’eroe dei due mondi, la retorica dei buoni e dei cattivi, questi ultimi identificati con i borbonici ai quali contrapporre l’eroe sacrificale di turno, le cui gesta vengono esaltate alla luce della recente conquista della Tripolitania e Cirenaica che precorre la Grande Guerra<sup>13</sup>.

Dall’età giolittiana al ventennio fascista fino all’età repubblicana, nelle rappresentazioni cinematografiche del Risorgimento è sempre presente lo stesso cliché sentimental-eroico-sacrificale che però muta scopi e strategie. Nel cinema fascista, per lo più disinteressato alla storia risorgimentale, questa è vista solo come un’occasione per esaltare il Duce e sottolinearne i motivi di continuità col fascismo. Nell’immediato dopoguerra, invece, viene accolta la lezione del romanzo storico e questioni del presente vengono trasposte «mettendole in scena nel passato»<sup>14</sup>. Accanto al cinema apologetico, viene elaborato anche un cinema diverso che promuove un parallelismo tra il

---

<sup>11</sup> D. Messina, *Italiani per forza*, cit.

<sup>12</sup> Cfr. G. Lasi, G. Sangiorgi (2011) (a cura di), *Il Risorgimento nel cinema italiano. Filmografia a soggetto risorgimentale 1905-2010*, Edit Faenza, Faenza; M. Musumeci, S. Toffetti (2007) (a cura di), *Da La presa di Roma a Il piccolo garibaldino*, Gangemi, Roma.

<sup>13</sup> Quest’ottica eroico-sacrificale è presente anche in altre pellicole, per es. in *Le campane della morte* del 1913, che rappresenta l’episodio della rivoluzione siciliana, regia sconosciuta, e in *Garibaldi e i suoi tempi* (1926), anche questo un film che chiude con l’apporto siciliano eroico, propagandistico e celebrativo del cinema muto risorgimentale.

<sup>14</sup> P. Sorlin (1984), *Il Risorgimento italiano*, in Id., *La storia nei film. Interpretazioni del passato*, La Nuova Italia, Firenze, p. 118.

Risorgimento e la Resistenza, al fine di educare ad un nuovo sentimento nazionale e «a una sorta di comunanza morale dopo il ventennio fascista»<sup>15</sup>. Il primo genere cinematografico tende ad esaltare gli eroi del Risorgimento, primo fra gli altri Garibaldi, che viene collocato in una dimensione mitica piuttosto che storica, come accade nei film *Camicie rosse* del 1952 diretto da Goffredo Alessandrini e *Cavalcata di eroi* del 1949 girato da Mario Costa. L'altro genere, invece, si fa portavoce della tesi storiografica di un Risorgimento tradito, suggerita da Gramsci e condivisa da Gobetti, poiché «rivoluzione senza la rivoluzione», ossia rivoluzione dall'alto «incapace di svolgere un'opera concretamente incisiva e trasformatrice del contesto politico e sociale dell'epoca»<sup>16</sup>. Un esempio di questo filone è dato da *Il brigante di Tacca del Lupo*, diretto da Pietro Germi nel 1952, un film che, utilizzando uno stile realistico e documentaristico, presenta il fenomeno del brigantaggio siciliano come risposta all'unificazione dell'Italia vissuta da molti come un'occupazione straniera da parte dei piemontesi<sup>17</sup>.

Negli anni Sessanta, in un mutato clima politico, prevalgono film fortemente critici che interpretano il Risorgimento a partire dall'ideologica di destra o di sinistra. Fra gli altri vanno ricordati il film antiretorico di Roberto Rossellini del 1961 dal titolo *Viva l'Italia*, cronistoria dell'intera campagna bellica garibaldina, e il *Il Gattopardo* diretto da Luchino Visconti nel 1963, trasposizione cinematografica del romanzo di Giuseppe Tomasi di Lampedusa. Nel primo il regista, invitato a celebrare il centenario dell'Unità, cerca di conciliare diverse componenti ideologiche del processo unitario, rappresentando un Garibaldi più umano e non nascondendo il fallimento degli ideali rivoluzionari. Il secondo è una rivisitazione storica risorgimentale ancora una volta in linea con la tesi gramsciana della rivoluzione mancata, che affronta i temi irrisolti del difficile e problematico sviluppo unitario nazionale, insieme al malinconico declino dell'antica aristocrazia legittimista siciliana di fronte all'ascesa di un nuovo, spregiudicato e corrotto, ceto politico dirigente<sup>18</sup>.

Dagli anni Settanta in poi, il cinema italiano rappresenterà il Risorgimento spogliandolo di ogni retorica celebrativa, come accade in *Bronte: Cronaca di un massacro che i libri di storia non hanno raccontato* (1972) di Florestano Vancini e in *L'altro figlio*, un episodio all'interno del film *Kaos* (1984) dei fratelli Paolo e Vittorio Taviani che rivisitano il Risorgimento in chiave critica e demistificante. Infine, con *I Vicerè* del 2007, il regista Roberto Faenza semplifica la vicenda risorgimentale con scadimenti folcloristici e con un'eccessiva personalizzazione, mettendo in primo piano la critica al trasformismo dei ceti dominanti<sup>19</sup>.

Dal breve confronto con le produzioni cinematografiche dedicate al Risorgimento nel corso del tempo, emerge la tendenza dei registi italiani a scegliere rappresentazioni spesso fra di loro discordanti, restituendo in tal modo la problematicità di una ricostruzione storiografica che si auspica possa portarsi oltre la mitologia e il revisionismo.

#### 4. Come (non) ha funzionato l'istruzione tecnica e professionale

<sup>15</sup> S. Berardi (2016), *Il Risorgimento nel cinema italiano del secondo dopoguerra*, in E. Dagrada (2016) (a cura di), *Anni Cinquanta. Il decennio più lungo del secolo breve*, Rubbettino, Soveria mannelli (CZ), p. 27.

<sup>16</sup> Cfr. A. Gramsci (1975), *Quaderni dal carcere*, a cura di V. Giarratana, Einaudi, Torino, vol. I, p. 41; Id., *Il Risorgimento* (1952), Einaudi, Torino; P. Gobetti (2011), *Risorgimento senza eroi* (1926), Edizioni di Storia e Letteratura, Roma, pp. 13-14.

<sup>17</sup> S. Berardi, *Il Risorgimento nel cinema italiano del secondo dopoguerra*, cit., p. 33.

<sup>18</sup> P. Spila (2021), *Il Gattopardo di Luchino Visconti*, Gremese, Roma.

<sup>19</sup> P. Iaccio (2002) (a cura di), *Bronte*, Liguori, Napoli; P. e V. Taviani (1997), *Kaos*, Edizioni Circolo del Cinema di Mantova, Mantova; cfr. G. Bonsaver (2007), *Kàos. Pirandello e i fratelli Taviani*, L'Epos, Palermo.



È chiaro, però, che, al di là delle rappresentazioni edulcorate o ambiziosamente rivendicatrici, la ricerca storica continua a cercare fonti utili ad una ricostruzione in grado di oltrepassare gli stereotipi consolidati nel tempo e nella cultura sociale.

Racconta Dino Messina, nell'incipit del suo *Italiani per forza*: «C'era un grosso sasso spaccato in uno dei campi della proprietà di mio nonno materno»<sup>20</sup>. Protagonista dei ricordi del nonno e del padre dell'Autore, quel sasso diviene la rappresentazione iconica di due diverse «versioni domestiche della storia patria»: una, narrata attraverso le gesta di quei «banditi entrati nella grande storia negli anni Sessanta dell'Ottocento», l'altra, raccontata attraverso le azioni di un «piccolo gruppo di patrioti, professionisti e artigiani di un borgo sperduto» della Calabria<sup>21</sup>.

Da quel sasso, assunto come simbolo della necessità - storica e storiografica - di *separare i fatti dalle ideologie e dalle credenze*, da una nuova angolazione, si può *diversamente* riflettere su cause e concause che hanno determinato il persistente divario economico tra Nord e Sud del Paese.

Alla vigilia dell'Unità, l'Italia (senza particolari distinzioni territoriali) si presenta come una realtà pre-industriale;

la mappa dell'industria [fatta prevalentemente da industrie alimentari e tessili] è quella di un'economia tradizionale: un'economia in cui l'industria non è la fabbrica, esportatrice oltre i confini del mercato strettamente locale e attirata dall'ambiente produttivo (facilità dei trasporti, disponibilità idriche ed energetiche, e via di seguito), ma l'artigianato al servizio delle élites che spendono le rendite agrarie e fiscali<sup>22</sup>.

Il successo industriale di Prussia, Belgio e Francia nei settori della produzione dell'acciaio e delle arti applicate all'industria durante l'Esposizione Universale di Parigi del 1867, dimostrò, alle nazioni emergenti, la necessaria interconnessione tra la diffusione della istruzione professionale, lo sviluppo delle innovazioni industriali e l'aumento della produttività<sup>23</sup>.

Ma, se in quasi tutti i paesi europei «più avveduti e più ubbidienti all'esigenza dei tempi»<sup>24</sup>, la seconda metà dell'Ottocento coincise con il crescente impegno dello Stato nella fondazione, e nel finanziamento, di scuole professionali atte ad attivare l'intelligenza, l'inventiva e la capacità competitiva di lavoratori, industriali e commercianti, in Italia ciò non avvenne e l'intuizione degli scienziati italiani, convenuti a Milano nel 1844, di correlare la diffusione dell'istruzione professionale con lo sviluppo economico e sociale del Paese<sup>25</sup>, rimase per lo più inascoltata.

Il principio educativo fondante della scuola italiana, basato sulla divisione della società in ceti intellettuali (dirigenti) e ceti strumentali (subalterni), si tradusse, infatti, nella netta separazione tra scuole umanistiche, scuole tecniche e scuole professionali. Seppure i 43 articoli del Titolo IV della Legge 3725 del 13 novembre 1859 affidavano all'istruzione tecnica (suddivisa in scuole tecniche triennali - simili alle *Realschulen* prussiane - e istituti tecnici), la formazione dei quadri sociali intermedi e delle classi imprenditoriali

---

<sup>20</sup> D. Messina, *Italiani per forza*. *Le leggende contro l'Unità d'Italia che è ora di sfatare*, cit. p. 7.

<sup>21</sup> Ivi, pp. 7-8.

<sup>22</sup> Stefano Fenoaltea (2001), *La crescita industriale delle regioni d'Italia dall'Unità alla Grande Guerra: una prima stima per gli anni censuari*, in «Quaderni dell'Ufficio Ricerche Storiche», Numero 1, Giugno 2001 (pp. 10-41), pp. 17-18.

<sup>23</sup> C.G. Lacaita (1973), *Istruzione e sviluppo industriale in Italia 1859-1914*, Giunti, Firenze, pp. 63-65.

<sup>24</sup> Ivi, p. 11.

<sup>25</sup> L. di Giacomo (1845) (a cura di), *Atti della sesta Riunione degli scienziati italiani tenuta in Milano nel settembre del MDCCCXLIV*, Pirola, Milano, p. 241.

dell'industria e del commercio, le scuole tecniche (e gradualmente anche gli istituti tecnici<sup>26</sup>) divennero scuole di carattere generale fondate su un assetto più culturale-umanistico che tecnico-professionale e risultarono, pertanto, inadeguate alla formazione di abilità pratiche spendibili per le professioni del commercio e dell'industria<sup>27</sup>.

Di carattere specialistico rimasero, nell'Italia post-unitaria, solo le scuole pratiche e speciali, le scuole di arti e mestieri, le scuole d'arte applicata all'industria e le scuole di grado medio e superiore riconosciute come professionali e affidate al ministero di Agricoltura, Industria e Commercio.

Diversamente da quanto accadde nelle principali nazioni europee, il dibattito politico sull'istruzione professionale, nell'Italia post-unitaria fu monopolizzato, almeno fino al primo decennio del XX secolo, dalla definizione delle modalità di coinvolgimento statale nella fondazione e nella gestione di tali scuole, anziché dalla volontà di definire un organico piano di studi, coerente con le finalità educative, e formative, delle stesse. Queste scuole, nate per lo più per iniziativa privata e locale, si svilupparono perciò in modo contraddittorio e disomogeneo nell'intero territorio nazionale, dando vita ad esperienze eccelse, oppure mediocri.

È doveroso mettere in rilievo le differenti finalità *educative e politiche* che, a seconda dei territori, furono affidate alle scuole professionali, e in particolar modo – considerata la vocazione agricola dell'Italia pre e post unitaria – alle scuole di agricoltura.

La prima scuola teorico-pratica di agricoltura nacque nel 1834 nella toscana Meleto, su iniziativa di Cosimo Ridolfi, con l'obiettivo di formare una classe di tecnici (figure intermedie tra proprietari terrieri e contadini) che «avrebbe saputo far rientrare il settore agricolo entro una nuova concezione economica legata all'industrializzazione»<sup>28</sup>. Per tale ragione, gli alunni della scuola di Meleto furono, principalmente, i piccoli proprietari terrieri o i figli di fattori, agricoltori e possidenti, ossia coloro che avrebbero dovuto dirigere le aziende agrarie.

Diversamente da quanto avvenuto nella Toscana della grande proprietà fondiaria, la Sicilia del latifondo, ebbe scuole di agricoltura nate con finalità prevalentemente filantropiche che perseguivano l'obiettivo, pedagogico e sociale, di risolvere i problemi della mendicizia e della indigenza. Gli alunni delle scuole teorico-pratiche di agricoltura (soprattutto negli anni immediatamente successivi all'Unità), quando non orfani, erano semplici lavoratori agricoli, e le finalità dell'insegnamento agrario si riducevano alla alfabetizzazione primaria ed alla istruzione rurale<sup>29</sup>.

Sia pur utilizzando brevi passaggi relativi a questo 'tratto' del sistema di istruzione italiana, forse non sufficientemente utilizzato per ragionare sulla efficacia delle scuole nei territori appena unificati politicamente, ma molto disomogenei, viene da sottolineare come la classe dirigente italiana abbia espresso, in merito, una *disattenzione* politica di intervento e di trattamento: allora, come oggi, a realtà territoriali specifiche non sono corrisposte azioni specifiche; se, infatti, come scrive Emanuele Felice, la differenza tra

---

<sup>26</sup> Con la soppressione del ministero di Agricoltura Industria e Commercio, sancita dal R.D. 4220 del 26 dicembre 1877, si stabilì il passaggio degli istituti tecnici alla dipendenza del ministero della Pubblica Istruzione. 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 (1878), Presso gli Editori, Roma, p. 173.

<sup>27</sup> Cfr.: S.A. Scandurra (2019), *Scuola e lavoro. Educazione, formazione e sistema duale di apprendimento in Italia dall'Unità ad oggi*, Edizioni della Fondazione Nazionale "Vito Fazio-Allmayer", Palermo, pp. 47-82.

<sup>28</sup> G. Biagioli, R. Pazzagli (2004), *Agricoltura come manifattura. Istruzione agraria, professionalizzazione e sviluppo agricolo nell'Ottocento*, Leo S. Olschki, Firenze, p. 264.

<sup>29</sup> Sul tema si rimanda a Silvia A. Scandurra (2024), *L'istruzione agraria in Sicilia. Il ruolo delle Regie scuole di agricoltura nel processo di sviluppo economico e sociale siciliano (1860-1914)*, PensaMultimedia, Lecce.

*Nord e Sud* non è da attribuire ad una condizione di svantaggio iniziale, ma ad una maggiore capacità imprenditoriale del Nord<sup>30</sup>, allora la ricerca storico-pedagogica non può sottrarsi al compito di analizzare il settore della istruzione professionale, *riconoscendo* le scuole professionali come possibile fattore interveniente del diverso grado di sviluppo economico delle diverse aree del Paese.

## 5. La Sicilia nelle inchieste

Certamente, del Sud, la realtà siciliana meriterebbe una perlustrazione singolare. La questione meridionale irruppe nel dibattito politico italiano appena dopo l'Unità, e impose di far fronte alle frequenti insurrezioni popolari e al fenomeno prorompente del brigantaggio, nel timore che potessero compromettere la completa adesione del Meridione al processo di unificazione nazionale e le sue effettive possibilità di sviluppo, morale e materiale.

Il proposito di intervenire sulle “cause” economiche e sociali dei disordini, già espresso da Antonio Mosca nel 1862, in qualità di membro e relatore della commissione parlamentare sul “Rapporto La Marmora”, era stato però messo a tacere dalla *Relazione d'inchiesta sul brigantaggio*, redatta da Giuseppe Massari nel gennaio 1863<sup>31</sup>, a seguito della quale ci si persuadeva che la ribellione contadina non avesse caratterizzazioni socio-politiche ma che fosse un fenomeno meramente endemico e delinquenziale e, pertanto, che occorresse «metter termine a quel flagello [adoperando] gli ordinamenti e i rimedi [...] più opportuni all'intento»<sup>32</sup>.

Le conclusioni cui si giunse con l'inchiesta Massari condussero alla promulgazione della Legge Pica (L. 15 agosto 1863, n. 1409, “*Procedura per la repressione del brigantaggio e dei camorristi nelle Provincie infette*”), e la convinzione della Destra storica di non poter contare sulla maturità delle classi dirigenti locali fece sì che il Mezzogiorno venisse sottoposto ad un regime «d'eccezione», caratterizzato dall'occupazione militare e dalla sospensione dei diritti statutari.

«Metafora dell'arretratezza economica, il Mezzogiorno rappresenta[va] – infatti – anche una poderosa metafora dell'arretratezza politica»<sup>33</sup>, e questa fu oggetto di più accorate discussioni solo a partire dalla metà degli anni Settanta dell'Ottocento, allorché Leopoldo Franchetti e Sidney Sonnino, fondatori della rivista fiorentina «Rassegna settimanale», insieme a Pasquale Villari, attivo collaboratore della rivista, riconobbero nel Meridione l'emblema di una ben più ampia e radicata “questione sociale”.

Fu nel 1876, anno della cosiddetta “rivoluzione parlamentare”, che Franchetti e Sonnino pubblicarono la loro inchiesta sulla Sicilia<sup>34</sup>, nella quale denunciavano l'amara vita delle zolfare, l'iniquità dei patti agrari e l'inefficienza di una classe dirigente abituata a considerare le istituzioni come strumento di sopraffazione, incapace di assumere una concezione moderna della cosa pubblica e di rispettare il principio di giustizia e di imparzialità nell'esercizio personale del potere. Rimarcando l'urgenza di intervenire “fattivamente” sulle pessime condizioni della vita contadina, l'inchiesta “privata” dei due giovani toscani, futuri parlamentari, apriva il mondo della politica alla analisi sociale e alla pratica della ricerca sul campo, e si poneva come logico antecedente dell'inchiesta

<sup>30</sup> Cfr. E. Felice (2013), *Perché il sud è rimasto indietro*, Il Mulino, Bologna.

<sup>31</sup> *Atti Parlamentari*, Camera, Legisl. VIII, Sess. II, 1863.

<sup>32</sup> F. Molfese (1983), *Storia del brigantaggio dopo l'Unità*, Nuovo Pensiero Meridiano, Madrid, p. 223.

<sup>33</sup> S. Lupo (1998), *Storia del Mezzogiorno, questione meridionale, meridionalismo*, in «Meridiana», n. 32, 1998, p. 18.

<sup>34</sup> L. Franchetti, S. Sonnino (1925), *La Sicilia nel 1876*, Vallecchi, Firenze.



parlamentare sulla condizione dei contadini meridionali che fu poi condotta dal terzo governo Giolitti<sup>35</sup>.

L'inchiesta giolittiana<sup>36</sup> interessò, tra il 1906 e il 1910, le regioni Abruzzo, Molise, Campania, Puglia, Basilicata, Calabria e Sicilia<sup>37</sup>, e fu affidata ad una delegazione tecnica, coordinata da Francesco Coletti, docente di statistica ed economia presso l'Università di Pavia, che non intese limitare il campo di indagine alle tecniche di coltivazione o al calcolo del credito agrario, ma volle estenderlo alle condizioni *materiali e immateriali* della vita contadina (dall'alimentazione ai rapporti familiari e comunitari, dall'assistenza pubblica alle organizzazioni di resistenza, ai tentativi di autonomia), ricorrendo al metodo monografico e abbracciando obiettivi di indagine etnologica<sup>38</sup>. Ciò consentì di superare l'impropria "identificazione" del contadino con il brigante, che sino ad allora aveva comportato la sua presa in considerazione solo in quanto potenziale eversore dell'ordine pubblico<sup>39</sup>.

Dalla dettagliata relazione sulla Sicilia redatta dal delegato tecnico Giovanni Lorenzoni<sup>40</sup>, che mise "in campo" il proprio approccio socio-economico alle questioni agrarie, emerge la permanenza, soprattutto nell'entroterra, di istanze sociali e culturali fortemente arretrate, rispondenti ad un concetto di potere autoritario di stampo feudale e sorrette da struttura economica connessa. All'inizio del secolo, i proprietari terrieri non si erano premurati di allacciare i propri possedimenti a strade ferrate (con la sola eccezione della provincia di Siracusa) e l'agricoltura estensiva, che continuava a occupare un ruolo preponderante nell'economia latifondista<sup>41</sup>, si svolgeva in condizioni ambientali e logistiche fortemente degradate, a svantaggio, soprattutto, della classe contadina. A detenere larga parte della proprietà fondiaria era ancora, in prevalenza, la vecchia aristocrazia latifondista, poco interessata a curarsi dei propri fondi (affidati al 'buon senso' del gabellotto, al quale erano spesso lasciati in gestione) e tratteggiata da Lorenzoni come «superba e assenteista»<sup>42</sup>. Nelle zone costiere si rilevava la diffusione di piccole e medie imprese, ad opera di «buoni e intelligenti agricoltori [detti *galantuomini, cappeddi, cavalieri, o civili*]<sup>43</sup>, i quali rappresentavano l'elemento più progressivo fra le classi agrarie, per quanto duramente provato dal rincaro della manodopera dovuto all'emigrazione e dai rischi ad essa connessi, compresa la caduta di diverse imprese:

---

<sup>35</sup> S. Lupo, *Storia del Mezzogiorno, questione meridionale, meridionalismo*, cit., p. 31.

<sup>36</sup> AA.VV. (1907-1911) *Atti dell'inchiesta parlamentare sulle condizioni dei contadini nelle provincie meridionali e nella Sicilia*, 8 voll., Tipografia Nazionale di G. Bertero e C., Roma.

<sup>37</sup> La Sardegna venne esclusa dall'indagine, ma fu oggetto nel 1906 di un'altra inchiesta relativa alle condizioni degli operai nelle miniere, a seguito delle ripetute opposizioni dei minatori sardi negli anni 1900-1906.

<sup>38</sup> Cfr. A. Prampolini (1981), *Agricoltura e società rurale nel Mezzogiorno agli inizi del '900. L'inchiesta parlamentare sulle condizioni dei contadini nelle provincie meridionali e nella Sicilia*, I, Franco Angeli, Milano, pp. 31-33.

<sup>39</sup> Ivi, p. 13.

<sup>40</sup> G. Lorenzoni (1910), *Sicilia, Tomo I, Relazione del delegato tecnico G. Lorenzoni, Atti dell'inchiesta parlamentare sulle condizioni dei contadini nelle provincie meridionali e nella Sicilia*, in A. Prampolini, *Agricoltura e società rurale nel Mezzogiorno agli inizi del '900. L'inchiesta parlamentare sulle condizioni dei contadini nelle provincie meridionali e nella Sicilia*, cit., Vol. VI, pp. 93-111, 168-184, 196-213, 249-261.

<sup>41</sup> «Oltre metà della superficie occupata dai latifondi era tenuta a seminerio in rotazione; circa il 29% a pascolo perenne ed incolto; una piccolissima frazione era a vigneti; l'8% a colture varie (arboree). [...] Tale estensività di colture si ripercuote naturalmente nella valutazione del reddito imponibile, il quale, nei latifondi, a parità di superficie, è sensibilmente minore che nelle rimanenti terre. Infatti mentre i latifondi occupano il 29,7% della superficie coltivata nell'isola, non grava su di essi che il 16,4% dell'imponibile totale fondiario». Ivi, p. 182.

<sup>42</sup> Ivi, p.171.

<sup>43</sup> Ivi, pp.173-174.



[...] onde vivono profondamente malcontenti di tutto e di tutti e specialmente del governo, che ritengono il principale responsabile dei loro mali», e «contro di essi specialmente si appunta l'avversione dei contadini, che facilmente divampa in atti di odio e di vendetta [...]»<sup>44</sup>.

In un tale retroterra politico e socio-culturale trovano spazio, a bene intendere, tanto il caratteristico atteggiamento sociale del familismo<sup>45</sup>, quanto la passiva e scettica attesa di un intervento risolutore “dall'alto”, come ebbe modo di notare Salvemini nel 1911:

Avvezzi, fino dai primi anni, a sentir magnificare la “raccomandazione” come il solo mezzo per andare avanti nella scuola, nel tribunale, nella banca, nel municipio, a Roma, essi non vedono nella vita se non un gioco di protezioni, uno scontrarsi di influenze più o meno efficaci, un prevalere di simpatie o di antipatie capricciose. Per essi non esiste nessuna scala di valori morali obiettivi. Il merito consiste nell'avere un protettore potente<sup>46</sup>.

Francesco Saverio Nitti sosteneva, a tal proposito, l'esistenza di «un grande contrasto tra la morale pubblica e la morale privata» e ciò lo portò ad affermare che l'Italia meridionale non fosse conservatrice, né liberale, né radicale, ma, in sostanza, *apolitica*<sup>47</sup>.

Non era difficile scendere a tali conclusioni stando al fatto che la lotta di classe andasse spesso a tradursi in un sistema di egoistica difesa, confondendosi col brigantaggio, col ricatto, con l'incendio dei boschi, con lo sgarrettamento del bestiame, col ratto dei bambini e delle donne, con l'assalto al municipio<sup>48</sup>.

Quale fosse l'intima connessione tra la sopravvivenza di un dato sistema economico (con le condizioni materiali da esso implicate) e il perpetrarsi di una corrispondente ‘psicologia’, era ben noto ad Antonio Gramsci, che proprio nel concepire

le istituzioni economiche e politiche non [...] come categorie storiche, che hanno avuto un principio, hanno subito un processo di sviluppo, e possono dissolversi dopo aver creato le condizioni per superiori forme di convivenza sociale, [ma] come categorie naturali, perpetue, irriducibili<sup>49</sup>

aveva individuato il principale limite al progresso di una società.

Negli anni a venire, e sino al dopoguerra, il problema della relazione tra il mondo rurale meridionale e la nazione tornerà ancora alla ribalta. La Resistenza disvelerà un substrato sociale difficilmente penetrabile dal mutamento politico, e il fenomeno del

---

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

<sup>45</sup> Quello del “familismo amorale” è un concetto sociologico introdotto da Edward C. Banfield in *The Moral Basis of a Backward Society*, 1958, che indica la tendenza a considerare in modo estremo i legami familiari a danno della capacità di associarsi e dell'interesse collettivo. Tale atteggiamento tende a massimizzare unicamente i vantaggi materiali di breve termine della propria famiglia nucleare, nella supposizione che tutti gli altri si comportino allo stesso modo, limitando la che richiede cooperazione tra non consanguinei e denotando la mancanza di *ethos* comunitario. Ulteriori approfondimenti si rimandano alla traduzione italiana dell'opera, G. Guglielmi, A. Colombis, D. De Masi (2010) (a cura di), *Le basi morali di una società arretrata*, Il Mulino, Bologna.

<sup>46</sup> G. Salvemini (1968), *La piccola borghesia intellettuale nel Mezzogiorno d'Italia*, in «La Voce» (16 marzo 1911), poi in Id. (1968) *Movimento socialista e questione meridionale*, Feltrinelli, Milano p. 482.

<sup>47</sup> F.S. Nitti (1900), *Nord e Sud*, Roux e Viarengo, Torino, poi in Id. (1978) *Edizione nazionale delle opere di Francesco Saverio Nitti. Scritti sulla questione meridionale*, Vol. 3, Laterza, Bari, p. 491.

<sup>48</sup> A. Gramsci (2008), *La questione meridionale*, a cura di S. Calceda, Davide Zedda Editore, Cagliari, p. 7.

<sup>49</sup> Ivi, p. 6.

brigantaggio, nuovamente assimilato alla questione contadina, rappresenterà la più tipica manifestazione del malessere economico e sociale del popolo meridionale<sup>50</sup>.

Certamente, l'illegalità assume una posizione di rilievo fra le tare del Mezzogiorno e ha radici già nella storia pre-unitaria. Un caso parossistico di illegalità è offerto dalla presenza della mafia nel regno borbonico. Essa è lo strumento con il quale i potenti locali -latifondisti, signorotti, e anche intermediari come massari, campieri, gabellotti - affermano il proprio potere a danno dei contadini, sovrapponendosi attraverso forme violente al governo centrale, debole e lontano, e perciò incapace di assicurare un assetto civile della società<sup>51</sup>. In Sicilia le *élite* di estrazione feudale esprimono la propria estraneità allo Stato dotandosi di piccoli eserciti privati, contadini armati alla men peggio, che appaiono in grado di sostituire la forza privata alla forza della legge, ricorda Macry<sup>52</sup>; al contrario, in larga parte del centro Nord è stato assorbito l'insegnamento riformista francese; e poi, da un lato, la proprietà terriera ha saputo riformarsi, dall'altro, le proteste e le rivendicazioni assumono forme legalitarie.

## 6. Abbozzo conclusivo e qualche considerazione

Le incursioni tematiche sopra esposte quali elementi complessi in cui si inserisce la lettura del Risorgimento italiano, spingono a contenere entro linee di massima cautela interpretativa le ragioni del Nord e del Sud, al momento dell'Unità, e fino ad oggi.

Cercare nell'istruzione, e di qualità, la sintesi dei problemi è fuorviante, così come lo sarebbe se immaginassimo uno sviluppo produttivo non ancorato ad una solida crescita culturale ed educativa. Tuttavia, sembra che cercare solo nel binomio istruzione/sviluppo la causa del mancato decollo del Sud significa impoverire le ragioni di indagine, significa usare il paradigma della semplicità e non quello, più appropriato, della complessità: dei percorsi, degli arresti, degli intrecci, degli arretramenti, ecc. Nel senso che fra istruzione e sviluppo deve entrare in gioco, e intrecciarsi, la dimensione politica ed economica, degli investimenti: nei servizi alla persona, per i minori, nelle strutture di supporto alle famiglie, nella viabilità, nei trasporti, nelle politiche giovanili, perché si allontani il dramma del facile reclutamento nella manovalanza criminale.

Ecco, sì, se è vero che non dobbiamo indulgere in posizioni revansciste, recuperando, al Mezzogiorno d'Italia, competenze, intelligenze, genialità, che nessuno nega, è anche vero -e necessario- comprendere, con strumenti di analisi e occhiali adeguati, le ragioni profonde, per cui il Sud, nei fatti e nell'immaginario mondiale, resti arretrato. La popolazione decresce e invecchia, i giovani abbandonano i propri territori, i lavoratori migrano in massa<sup>53</sup>.

In quanto ricercatori, e storici, dobbiamo fare le domande giuste al passato, e far parlare questo passato utilizzando categorie, termini, linguaggi, adeguati e corretti.

Le ragioni di un «Sud rimasto indietro» non stanno in quel processo distorto di un Risorgimento unitario che ha penalizzato strumentalmente le forze e le risorse meridionali, quanto, secondo alcuni<sup>54</sup>, per incapacità delle classi dirigenti meridionali, che

---

<sup>50</sup> Cfr. S. Calvetto (2020), *«Eravamo liberi in un paese devastato». Formazione e assistenza ai reduci tra il 1945 e il 1947*, Anicia, Roma.

<sup>51</sup> N. Acocella (2021), *Il Mezzogiorno nell'economia italiana. Dall'Unità alle prospettive contemporanee*, Carocci, Roma, pp. 25-26.

<sup>52</sup> P. Macry (2013), *Tra Sud e Nord, i conti da rifare*, in *Il Mulino*, 1, 2013, p. 12.

<sup>53</sup> G. Viesti (2021), *Il benessere del Nord dipende dalla crescita del Sud*, in «*liMes*» *Rivista Italiana di Geopolitica*, 3, 2021, p. 133

<sup>54</sup> E. Felice, *Perché il Sud è rimasto indietro*, cit. pp. 239 sgg.

hanno dirottato le risorse verso la rendita invece che verso gli usi produttivi, ritardando fatalmente lo sviluppo. Il recupero potrebbe avvenire a condizione di modificare la società, spezzando le catene socio-istituzionali che la condannano all'arretratezza. Ma vi è chi<sup>55</sup>, invece, ritiene necessario mettere il Mezzogiorno al centro del piano di ricostruzione dell'Italia, con concreta azione politica, che dia ruolo al Mezzogiorno nell'economia nazionale.

Perché, come.

Le politiche pubbliche, l'intervento dello Stato, le politiche di sviluppo territoriale sono carenti e sempre più frammentate, regione per regione, senza che i poteri centrali, nei decenni a cavallo tra i secoli XX e XXI, siano stati in grado di definire indirizzi generali, scelte di insieme, volti a rendere più omogenee e più efficaci le varie aree. La competizione spinta per l'acquisizione delle (decrecenti) risorse collettive si è tradotta in un insieme di scelte asimmetriche, sempre a vantaggio delle aree più forti del paese, a svantaggio di altre, al Sud, ma anche al Centro, e al Nord periferico. Gli interventi non hanno cambiato il sistema scolastico, nel quale, grazie alle differenti capacità di spesa degli Enti locali, un bambino del Sud arriva a dieci anni con un investimento formativo molto minore, derivante dalla mancata frequenza dei nidi e dall'assenza del tempo pieno alle scuole elementari. Il sistema universitario è stato volutamente configurato in maniera selettiva, a danno degli atenei del centro Sud e del Nord periferico. Le reti e i trasporti ferroviari hanno conosciuto un positivo sviluppo lungo gli assi dell'alta velocità, ma un'assenza di investimenti e una forte contrazione dei servizi nel resto del paese: in quasi tutto il Sud. I meccanismi di finanziamento degli Enti locali e delle regioni, nonostante la riforma costituzionale e le norme della legge 42/2009<sup>56</sup>, sono rimasti ancorati a una spesa storica che favorisce sistematicamente le aree più forti, senza che i livelli essenziali delle prestazioni, cioè i diritti e i servizi di tutti gli italiani, previsti in costituzione indipendentemente da dove vivono, siano mai stati definiti. Con la persistente retorica del merito, secondo la quale è *opportuno premiare i migliori*, la definizione di migliore, sempre soggettiva, è basata su numeri che non tengono conto di situazioni e dotazioni strutturali assai differenti. La spesa al Sud, in conto capitale, si è dimezzata nello scorso ventennio: è arrivata a rappresentare meno dello 0,2% del Pil nazionale, senza alcuna politica industriale che favorisse la localizzazione di nuove attività.

Ora, nella nuova logica della politica internazionale, e italiana, l'intera politica economica dei prossimi anni Venti dovrebbe puntare sul *Mezzogiorno come riserva strategica di crescita*<sup>57</sup>, rivedendo progressivamente quelle scelte politiche asimmetriche compiute

---

<sup>55</sup> G.Viesti (2029), *Centri e periferie. Europa Italia e mezzogiorno dal XX al XXI secolo*, Laterza, Bari-Roma; M. Esposito (2019), *Zero al sud. La storia incredibile (e vera) dell'attuazione perversa del federalismo fiscale*, Rubbettino, Soveria Mannelli (CZ).

<sup>56</sup> Legge 5 maggio 2009, n. 42, *Delega al Governo in materia di federalismo fiscale*, in attuazione dell'articolo 119 della Costituzione, *G.U.* n. 103 del 6 maggio 2009: Art. 1.1. La presente legge costituisce attuazione dell'articolo 119 della Costituzione, assicurando autonomia di entrata e di spesa di comuni, province, città metropolitane e regioni e garantendo i principi di solidarietà e di coesione sociale, in maniera da sostituire gradualmente, per tutti i livelli di governo, il criterio della spesa storica e da garantire la loro massima responsabilizzazione e l'effettività e la trasparenza del controllo democratico nei confronti degli eletti. A tali fini, la presente legge reca disposizioni volte a stabilire in via esclusiva i principi fondamentali del coordinamento della finanza pubblica e del sistema tributario, a disciplinare l'istituzione ed il funzionamento del fondo perequativo per i territori con minore capacità fiscale per abitante nonché l'utilizzazione delle risorse aggiuntive e l'effettuazione degli interventi speciali di cui all'articolo 119, quinto comma, della Costituzione perseguendo lo sviluppo delle aree sottoutilizzate nella prospettiva del superamento del dualismo economico del Paese.[...]

<sup>57</sup> G. Viesti, *Il benessere del Nord dipende dalla crescita del Sud*, cit. p. 137.

nell'ultimo decennio, con la definizione concreta di progetti a vari livelli: piano energetico, economia circolare, viabilità, sistema dei trasporti. In un paese in cui per tutto il XXI secolo non è mai partito un treno che collegasse direttamente le due maggiori città del Mezzogiorno, Bari e Napoli, e in cui si va da Palermo a Catania in condizioni ottocentesche, in un tempo maggiore di quello che si impiega per raggiungere Milano da Roma, e viceversa; in tale situazione, il potenziamento di una nuova mobilità sostenibile fra le città può determinare un salto nella possibilità della circolazione delle idee, delle persone, delle merci, dei turisti, soprattutto dei giovani. Mettere a disposizione dei bambini del Sud, delle loro madri e delle famiglie, servizi per l'infanzia, più posti negli asili nido, più scuole elementari a tempo pieno, significa investire su nuovi cittadini, non solo più istruiti, ma anche in grado di partecipare criticamente alla vita collettiva.

Su tutti questi aspetti non mancano proposte, serie, agibili: esiste il progetto di *Legambiente*, su energia e mobilità, e quello della rete *educAzioni*, sull'istruzione; ma, soprattutto, esiste l'istituzione pubblica formativa per eccellenza: in questo quadro critico-progettuale non riesco a immaginare una *università*, con il suo patrimonio di ricerche e il suo potenziale creativo, non contribuire realmente alla crescita e allo sviluppo del Mezzogiorno d'Italia e dell'intero Paese.

## Bibliografia

- Acocella N. (2021), *Il Mezzogiorno nell'economia italiana. Dall'Unità alle prospettive contemporanee*, Carocci, Roma.
- Banfield E. C. (2010), *Le basi morali di una società arretrata*, tr. it. di G. Guglielmi, A. Colombis, D. De Masi, Il Mulino, Bologna.
- Banti A. M. (2010), *Il Risorgimento italiano*, Laterza, Roma-Bari.
- Benigno F. (2015), *La mala setta. Alle origini di mafia e camorra (1859-1878)*, Einaudi, Torino.
- Berardi S. (2016), *Il Risorgimento nel cinema italiano del secondo dopoguerra*, in E. Dagrada (2016) (a cura di), *Anni Cinquanta. Il decennio più lungo del secolo breve*, Rubbettino, Soveria Mannelli, pp. 27-39.
- Biagioli G., Pazzagli R. (2004), *Agricoltura come manifattura. Istruzione agraria, professionalizzazione e sviluppo agricolo nell'Ottocento*, Leo S. Olschki, Firenze.
- Bonsaver G. (2007), *Kàos. Pirandello e i fratelli Taviani*, L'Epos, Palermo.
- Cacace N. (1975), *Mezzogiorno, occupazione e sviluppo*, Marsilio, Venezia-Padova.
- Cassese S. (2016) (a cura di), *Lezioni sul meridionalismo. Nord e Sud nella storia d'Italia*, Il Mulino, Bologna.
- Cipolla C. M. (2002), *Istruzione e sviluppo. Il declino dell'analfabetismo nel mondo occidentale*, tr. it. di Franca Zennaro, Il Mulino, Bologna.
- Criscenti A. (2012), *Classe dirigente e borghesia imprenditrice nel Mezzogiorno: luci ed ombre nel processo italiano di acculturazione*, in F. Cambi, G. Trebisacce (2012), *I 150 anni dell'Italia unita: per un bilancio pedagogico*, ETS, Pisa, pp. 231-244.
- De Francesco A. (2012), *La palla al piede. Una storia del pregiudizio antimeridionale*, Feltrinelli, Milano.
- De Salvo D. (2019), *Alice nel paese della miseria*, in «Pedagogia Oggi», XVII, n.1 (2019), pp. 81-95.
- Di Bella S. Currò P. (2011), *Il lungo Risorgimento. Rivoluzioni, guerra civile, Costituzioni nel Mezzogiorno (1796-1948)*, Zaleuco, Vibo Valentia-Messina.
- Esposito M. (2018), *Zero al Sud. La storia incredibile (e vera) dell'attuazione perversa del federalismo fiscale*, prefazione di G. Viesti, Rubbettino, Soveria Mannelli.



- Felice E. (2013), *Perché il Sud è rimasto indietro*, Il Mulino, Bologna.
- Fortunato G. (1911), *Il Mezzogiorno e lo Stato italiano*, vol. I, G. Laterza & figli, Bari.
- Franchetti L. (2011), *Condizioni politiche amministrative della Sicilia*, introduzione di Paolo Pezzino, Donzelli, Roma.
- Franchetti L., Sonnino S. (1925), *La Sicilia nel 1876*, 2a ed., Vallecchi, Firenze.
- Gerschenkrohn A. (1962), *Economic Backwardness in Historical Perspective*, The Belknap Press of Harvard University Press, Cambridge, tr.it. Carlo e Andrea Ginzburg (1974<sup>2</sup>), *Il problema storico dell'arretratezza economica*, prefazione di Ruggiero Romano, Einaudi, Torino.
- Gobetti P. (2011), *Risorgimento senza eroi* (1926), Edizioni di Storia e Letteratura, Roma.
- Gramsci A. (1952), *Il Risorgimento*, Einaudi, Torino.
- Gramsci A. (1975), *Quaderni dal carcere*, vol. I, Einaudi, Torino.
- Iaccio P. (2002) (a cura di), *Bronte*, Liguori, Napoli.
- Jouve E. (1988), *Le Tiers Monde*, PUF, Paris, tr. it. Id. (1989), *Il Sud del mondo. Il terzo mondo come problema globale*, Ulisse Edizioni, Torino.
- Lacaita C.G. (1973), *Istruzione e sviluppo industriale in Italia 1859-1914*, Giunti, Firenze.
- Lasi G., Sangiorgi G. (2011) (a cura di), *Il Risorgimento nel cinema italiano. Filmografia a soggetto risorgimentale 1905-2010*, Edit Faenza, Faenza.
- Lupo S. (2011), *L'unificazione italiana*, Donzelli, Roma.
- Lupo S. (1998), *Storia del Mezzogiorno, questione meridionale, meridionalismo*, in «Meridiana», n. 32, 1998, pp. 17-52.
- Mack Smith D. (1998), *La storia manipolata*, Gius. Laterza & Figli, Roma-Bari.
- Macry P. (2013), *Tra Sud e Nord, i conti da rifare*, in «Il Mulino», 1/2013, pp. 5-19.
- Macry P. (2014), *Masse, rivoluzione e Risorgimento: appunti critici su alcune tendenze storiografiche*, in «Contemporanea», 4, 2014, pp. 673-690.
- Maronta F. (2021), *Il piano è rifare lo Stato*, in «liMes» Rivista Italiana di Geopolitica», 3, 2021, pp. 63-75.
- Meldolesi L. (1998), *Dalla parte del Sud*, Gius. Laterza & Figli, Roma -Bari.
- Molfese F. (1983), *Storia del brigantaggio dopo l'Unità*, Nuovo Pensiero Meridiano, Madrid.
- Musi A. (2016), *Mito e realtà della nazione napoletana*, Guida, Napoli.
- Musumeci M., Toffetti S. (2007) (a cura di), *Da La presa di Roma a Il piccolo garibaldino*, Gangemi, Roma.
- Nitti F.S. (1978), *Edizione nazionale delle opere di Francesco Saverio Nitti. Scritti sulla questione meridionale*, Vol. 3, Laterza, Bari.
- Pescosolido G. (2017), *Nazione, sviluppo economico e questione meridionale in Italia*, Rubbettino, Soveria Mannelli.
- Prampolini A. (1981), *Agricoltura e società rurale nel Mezzogiorno agli inizi del '900. L'inchiesta parlamentare sulle condizioni dei contadini nelle province meridionali e nella Sicilia*, vol. I, Franco Angeli, Milano.
- Rossi Doria M. (1982), *Scritti sul Mezzogiorno*, Einaudi, Torino.
- Sangiorgi G. (2011) (a cura di), *Il Risorgimento nel cinema italiano. Filmografia a soggetto risorgimentale 1905-2010*, Edit Faenza, Faenza.
- Scandurra S.A. (2019), *Scuola e lavoro. Educazione, formazione e sistema duale di apprendimento in Italia dall'Unità ad oggi*, Edizioni della Fondazione Nazionale "Vito Fazio-Allmayer", Palermo.
- Scandurra S. A. (2024), *L'istruzione agraria in Sicilia. Il ruolo delle Regie scuole di agricoltura nel processo di sviluppo economico e sociale siciliano (1860-1914)*, PensaMultimedia, Lecce.
- Sindoni C. (2018), *Leggere e scrivere nel Mezzogiorno d'Italia (1815-1860)*, in «Quaderni di Intercultura», Anno X/2018, pp. 56-78.

- Sonetti S. (2020), *L'affaire Pontelandolfo. La storia, la memoria, il mito (1861 2019)*, Viella, Roma.
- Sorlin P. (1984), *La storia nei film. Interpretazioni del passato*, La Nuova Italia, Firenze.
- Spila P. (2021), *Il Gattopardo di Luchino Visconti*, Gremese, Roma.
- Spriano P. (1977), *Gramsci e Gobetti*, Einaudi, Torino.
- Taviani P. e V. (1997), *Kaos*, Edizioni Circolo del Cinema di Mantova, Mantova.
- Viesti G. (2021), *Il benessere del Nord dipende dalla crescita del Sud*, in «*liMes*» Rivista Italiana di Geopolitica», 3, 2021, pp. 133 -139.
- Viesti G. (2021), *Centri e periferie. Europa Italia e mezzogiorno dal XX al XXI secolo*, Laterza, Bari-Roma.
- Villari P. (1885), *Le lettere meridionali e altri scritti sulla questione sociale in Italia*, Fratelli Bocca, Torino.
- Villari R. (1963) ( a cura di), *Il sud nella storia d'Italia*, Laterza, Roma -Bari.





# Maestri e maestre di ginnastica nell'Italia dell'Ottocento

Domenico Francesco Antonio Elia

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BARI, "ALDO MORO"



GYMNASTICS TEACHERS IN 19<sup>TH</sup> ITALY

## Double blind peer review

**Copyright:** © 2024 Domenico Francesco Antonio Elia. 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:** 10.13129/2785-0919/2024.1.41-48.

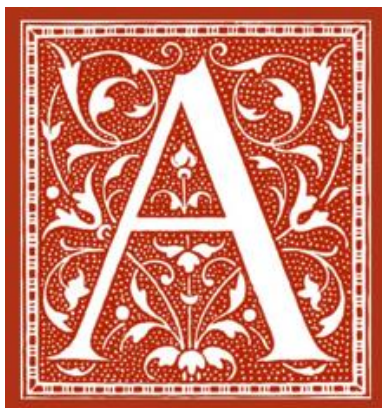
**Received:** November 15, 2023

**Accepted:** December 2, 2023

**Published:** January 31, 2024

**Corresponding Author:** Domenico Francesco Antonio Elia. Mail: [domenico.elia@uniba.it](mailto:domenico.elia@uniba.it)

**Citation:** Domenico Francesco Antonio Elia (2024), *Maestri e maestre di ginnastica nell'Italia dell'Ottocento. Gli Argonauti. Rivista di Studi storico-educativi e Pedagogici*, IV (1): 41-48.



## Riassunto | Abstract

Il presente contributo, a partire dalla definizione di un modello comune sportivo per l'area «latina» europea, intende riflettere sulla figura dell'insegnante di ginnastica in Italia in Età liberale. Attraverso la lettura dei dati statistici concernenti i docenti di questa disciplina in servizio nell'anno scolastico 1885/1886, conservati presso l'Archivio Centrale di Stato, l'autore si propone di contribuire alla formazione di un paradigma capace di delineare le peculiarità di questa figura professionale. Lo scopo della ricerca è quello di concorrere alla ricostruzione di un modello storico del docente italiano di ginnastica, attraverso una prospettiva comparativa con le esperienze coeve sviluppatasi negli altri Stati – Francia, Spagna e Portogallo – inclusi nell'area latina.

*This contribution, starting from the definition of a typical sports model for the «Latin» European area, intends to reflect on the figure of the gymnastics teacher in Italy in the Liberal Age. By reading the statistical data concerning the teachers of this discipline in service in the school year 1885/1886, kept in the Central State Archives, the author intends to contribute to the formation of a paradigm capable of delineating the peculiarities of this professional. Furthermore, the research aims to reconstruct a historical model of the Italian gymnastic teacher through a comparative perspective with the contemporary experiences developed in the other states – France, Spain, and Portugal – included in the Latin area.*

## Parole chiave | Key words

Ginnastica, Italia, Ottocento, Palestre, Maestri.

*Gymnastics, Italy, Nineteenth century, Gyms, Teachers.*

# Maestri e maestre di ginnastica nell'Italia dell'Ottocento

Domenico Francesco Antonio Elia\*

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BARI, "ALDO MORO"

**I**l contributo si pone l'obiettivo di indagare le figure dei maestri e delle maestre di ginnastica nell'Italia liberale, ponendo attenzione alla descrizione del loro profilo culturale/caratteriale, al difficile stato socioeconomico nel quale si dibattevano, e ai complessi rapporti con le autorità scolastiche locali<sup>1</sup>.

## 1. Il processo di trasposizione didattica della ginnastica nell'Ottocento

Le condizioni normative e materiali all'interno delle quali, nel corso dell'Ottocento, si svolse il processo di trasposizione didattica della ginnastica, vale a dire «il lavoro che di un oggetto del sapere da insegnare fa un oggetto di insegnamento»<sup>2</sup>, devono essere analizzate tenendo conto dello statuto epistemologico debole della ginnastica scolastica<sup>3</sup>, costantemente impegnata in una ricerca volta al raggiungimento «di un'identità e di un riconoscimento delle sue potenzialità educative»<sup>4</sup>.

Lo scopo di questo contributo diviene perciò quello di apportare nuovi spunti euristici al processo di costruzione di un patrimonio comune immateriale, costituito da pratiche e rappresentazioni responsabili dei processi di formazione del docente di ginnastica<sup>5</sup>, riconducibili a un'area comune mediterranea, già delineata, per quanto riguarda il Novecento, dall'analisi di Tomlinson e Young<sup>6</sup>. L'identità «latina», che accomuna le esperienze ginnico-sportive di Italia, Francia, Spagna e Portogallo, apparirebbe così basata su alcuni elementi riscontrabili soprattutto nel corso del Ventesimo secolo: «the politicization of sports due to the interference of political parties and the Catholic Church; the importance of cycling culture; and the proximity of Fascist,

---

\* Domenico Francesco Antonio Elia è Ricercatore di Storia della Pedagogia presso l'Università degli Studi di Bari, "Aldo Moro". Mail: domenico.elia@uniba.it.

<sup>1</sup> Cfr. D.F.A. Elia, *La formazione dei docenti di ginnastica nell'Ottocento: nascita di una professione in Italia*, in «Studi sulla formazione», 21, 2 2018, pp. 175-190.

<sup>2</sup> Y. Chevallard, *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La pensée sauvage, 1985, p. 85.

<sup>3</sup> Cfr. M. Zedda, *Pedagogia del corpo. Introduzione alla ricerca teorica in educazione fisica*, Pisa, Edizioni ETS, 2006, p. 56.

<sup>4</sup> M. Morandi (a cura di), *Corpo, educazione fisica, sport. Questioni pedagogiche*, Milano, FrancoAngeli, 2016, p. 71.

<sup>5</sup> Cfr. <http://www.sfs.fr/wp-content/uploads/2018/02/Pr%C3%A9sentationCARREFOURS2018.pdf>, ultima consultazione 16/09/2021.

<sup>6</sup> Cfr. A. Tomlinson, C. Young, *Focus: Sports. Towards a New History of European Sport*, in «European Review», 4 2011, pp. 487-507.



pro-Franco, Vichy and pro-Salazar sport policies»<sup>7</sup>. La difficoltà di adattare questo modello alle istituzioni educative ginnico-sportive nell'Ottocento, tuttavia, è stata superata dalle ricerche – iniziate a partire dagli anni Novanta del secolo scorso – aventi come oggetto la formulazione di un paradigma capace di estrapolare gli elementi comuni ai percorsi formativi dei docenti di ginnastica di questi Stati.

I dati relativi ai maestri in servizio negli anni Ottanta dell'Ottocento nelle scuole normali italiane – ricostruiti in questo contributo attraverso lo studio di documentazione inedita conservata presso l'Archivio Centrale di Stato<sup>8</sup> – hanno permesso di lumeggiare la «fragilità del profilo scientifico-culturale»<sup>9</sup> di questa categoria, confermando così una serie di problematiche comuni di natura formativa e professionale emerse negli studi intrapresi da Lopez Fernandez<sup>10</sup> e Flix-Torreadella in Spagna<sup>11</sup>, da Lê-Germain<sup>12</sup> e da Leziart<sup>13</sup> in Francia, da Ferrari<sup>14</sup> e da Elia<sup>15</sup> per l'Italia.

## 2. I «cenni riservati» sui docenti di ginnastica: la valorizzazione dell'ortodossia

Il Regolamento, i programmi e le istruzioni per l'insegnamento della ginnastica educativa nelle scuole italiane primarie, secondarie, normali, maschili e femminili, emanati nel dicembre del 1878, a pochi mesi di distanza dalla promulgazione della legge 7 luglio 1878 n. 4442 che introduceva l'obbligatorietà dell'insegnamento della ginnastica nelle scuole italiane di ogni ordine e grado, aveva lo scopo di assecondare «la formazione-costruzione di sudditi lavoratori devoti [attraverso] una severa condotta morale in grado di educare al dominio di sé, piuttosto che di conservare l'ordine prestabilito nella società»<sup>16</sup>.

L'orientamento della legge del 1878, tesa a celebrare la ginnastica «come la disciplina fisica e morale che poteva garantire una educazione capace di formare un cittadino e un soldato fortemente compenetrato del senso di appartenenza alla nazione»<sup>17</sup>, doveva trovare la sua piena realizzazione nelle inclinazioni morali, nei costumi personali e perfino

---

<sup>7</sup> Ivi, p. 495.

<sup>8</sup> Cfr. *Scuole Normali. Notizie estratte dai cenni ricavati dalle autorità scolastiche sugli insegnanti di ginnastica, anno scolastico 1885-1886*, 1886, in Archivio Centrale di Stato [ACS], Ministero della pubblica istruzione, personale (1784-1982) [MIPI], Divisione biblioteche e affari generali (1860-1898) [DDBBAAGG], Archivio Generale (1860-1989) [AG], Ginnastica, tiro a segno, nuoto, palestre, scherma 1861-1894, [G], b. 51, f. 135.

<sup>9</sup> E. Landoni, *Il ruolo formativo dell'educazione fisica. Dalla legge Casati alla «controriforma» Gentile*, in C.G. Lacaíta, M. Fugazza (a cura di), *L'istruzione secondaria nell'Italia unita 1861-1901*, Milano, FrancoAngeli, 2013, p. 222.

<sup>10</sup> Cfr. I. Lopez Fernandez, *The Social, Political and Economic Contexts to the Evolution of Spanish Physical Educationalist (1874-1992)*, in «The International Journal of the History of Sport», 11 2009, pp. 1630-1651.

<sup>11</sup> Cfr. X. Torreadella-Flix, *La historia de la educación física escolar en España. Una revisión bibliográfica transversal para incitar a una historia social y crítica de la educación física*, in «Espacio, Tiempo y Educación», 1 2017, pp. 1-41.

<sup>12</sup> Cfr. E. Lê-Germain, *L'Institut Lyonnais d'Éducation Physique*, in A. Krüger, E. Trangbæk (eds.), *The History of Physical Education & Sport from European Perspectives*, Viborg, Olesen Offset, 1999, pp. 137-148.

<sup>13</sup> Cfr. Y. Leziart, *Les premiers enseignants de gymnastique scolaire: histoire d'une profession qui se constitue (1869-1880). Étude dans la France de l'Ouest*, in «Staps», 32 1993, pp. 67-77.

<sup>14</sup> Cfr. M. Ferrari, *I 'programmi' italiani di educazione fisica: contesti e attori*, in M. Morandi (a cura di), *Corpo, educazione fisica, sport*, cit., pp. 87-89.

<sup>15</sup> Cfr. D.F.A. Elia, *Per la formazione degli insegnanti di ginnastica in Italia: le Scuole Magistrali (1879-1882) e i Corsi autunnali per i maestri elementari (1878-1883)*, in «Diacronie. Studi di Storia Contemporanea», 34, 2 2008, pp. 1-18.

<sup>16</sup> M. Ferrari, M. Morandi, *I programmi scolastici di 'educazione fisica' in Italia. Una lettura storico-pedagogica*, Milano, FrancoAngeli, 2015, p. 25.

<sup>17</sup> G. Bonetta, *L'educazione del corpo fra sport e politica*, in Elsa M. Bruni (a cura di), *Modi dell'educare*, Lanciano, Rocco Carabba, p. 40.

nelle scelte politiche che i docenti di questa materia nelle scuole normali e secondarie<sup>18</sup> avrebbero perseguito negli anni successivi.

La consultazione dei «cenni riservati sugli insegnanti di ginnastica», indirizzati dai locali Consigli provinciali scolastici al Ministero della pubblica istruzione, si è rivelata, perciò, un prezioso strumento di ricerca, teso a definire quale modello di maestro di ginnastica fosse apprezzato ovvero sconfessato dalle autorità competenti. Emergono, attraverso la lettura di questa documentazione, una serie di ritratti di docenti in servizio negli anni Ottanta dell'Ottocento, le cui descrizioni appaiono più dettagliate di quanto non lo fossero le laconiche qualifiche con le quali furono valutati nel resoconto complessivo del 1886. Giuseppe Pezzarossa<sup>19</sup>, ad esempio, insegnante di ginnastica presso le scuole normali e l'istituto tecnico e nautico di Bari, era descritto in questi termini ampiamente positivi:

è fornito di buona cultura, restrittivamente alla materia sua, si mostra operoso e si dedica con acume a modificare gli attrezzi della palestra studiandoli nei loro congegni per renderli meglio adatti. [...] Gode stima ed è ben voluto anche per le sue qualità morali e civili<sup>20</sup>.

Analoghi apprezzamenti erano rivolti dal prefetto della provincia di Abruzzo citeriore a Stefano Cristini, maestro nel liceo-ginnasio e convitto G.B. Vico di Chieti: «la condotta morale e politica di esso insegnante è lodevole; la sua cultura ed attitudine didattica sono sufficienti; il suo contegno entro e fuori la scuola è inappuntabile»<sup>21</sup>. Particolare attenzione era attribuita al comportamento osservato dal docente sia all'interno che all'esterno dei locali scolastici: Giorgio Abbondati, maestro presso l'istituto tecnico Garibaldi in Caserta, «si mostra fornito di buona attitudine didattica, e questa Giunta non ha da osservare circa la condotta e le qualità morali di lui avendo egli fin qui serbato lodevole contegno nella Scuola e fuori»<sup>22</sup>.

Si riscontrano, infine, cenni alla condotta politica degli insegnanti: Camillo Canevacci, impiegato presso la scuola normale maschile e le scuole tecniche di Messina, ad esempio, era descritto come «uomo di ottimi costumi, di sentimenti miti ed alieno da qualsiasi partito avverso al governo»<sup>23</sup>. Meno diffusi, invece, erano i cenni riservati sulle maestre di ginnastica, il cui numero (38%), come dimostrano i dati raccolti dal Ministero, era sensibilmente inferiore rispetto a quello dei colleghi maschi (55%)<sup>24</sup>: scarse indicazioni erano contenute nella lettera inviata dal Prefetto presidente del Consiglio provinciale scolastico di Pavia al Ministro della pubblica istruzione, nella quale figuravano le maestre Luigia Falisco, addetta presso la scuola normale del capoluogo di provincia, la cui

---

<sup>18</sup> «Gli studenti [delle Scuole normali] erano tenuti a svolgere “esercizi pratici graduati e gli esercizi militari, secondo il programma delle Scuole secondarie». P. Alfieri, *Le origini della ginnastica nella scuola elementare italiana: normative e didattica di una nuova disciplina*, Lecce-Rovato, Pensa multimedia, 2017, p. 129.

<sup>19</sup> Cfr. D.F.A. Elia, *Storia della ginnastica nell'Italia meridionale. L'opera di Giuseppe Pezzarossa (1851-1911) in Terra di Bari*, Bari, Progedit, 2013.

<sup>20</sup> *Cenni riservati sugli insegnanti di ginnastica*, Bari 17/08/1885, in ACS, MIPI, DDBBAAGG, AG, G, b. 11, f. 20.

<sup>21</sup> *Cenni riservati per gli insegnanti di ginnastica*, Chieti 3/08/1885, in ACS, MIPI, DDBBAAGG, AG, G, b. 21, f. 47.

<sup>22</sup> *Per l'insegnante di ginnastica*, Caserta 19/08/1890, in ACS, MIPI, DDBBAAGG, AG, G, b. 19, f. 41.

<sup>23</sup> *Cenni riservati sugli insegnanti di ginnastica*, Messina 3/08/1885, in ACS, MIPI, DDBBAAGG, AG, G, b. 33, f. 90.

<sup>24</sup> Una quota del campione statistico considerato, pari al 7% del totale, era priva di indicazione di genere. La carenza di Scuole magistrali femminili – presenti solo a Torino e a Firenze, e in seguito a Napoli – comportò difficoltà nel processo di reclutamento delle maestre di ginnastica, sostituite in molti casi da colleghi di sesso maschile.

condotta morale e politica era descritta come ottima e provvista di molta attitudine didattica e a mantenere la disciplina, al pari della collega Ermenegilda Bonelli<sup>25</sup>.

### 3. Maestri di ginnastica nelle scuole normali: un quadro nazionale

A fronte di questi ritratti positivi, tuttavia, il quadro nazionale restava piuttosto tetro: la cultura dei docenti di ginnastica delle scuole normali in servizio nell'anno scolastico 1885/1886, infatti, era descritta sufficiente per il 44% dei casi e mediocre per il 10% del campione statistico<sup>26</sup>. Tali giudizi costituivano indici inequivocabili di un basso livello culturale ottenuto dagli insegnanti al termine dei percorsi formativi, così come erano stati previsti dai dispositivi legislativi allora vigenti<sup>27</sup>; essi, al contrario, apparivano valorizzati maggiormente per le loro capacità di assicurare l'ordine e la disciplina nelle classi delle scuole italiane<sup>28</sup> e per la qualità del loro carattere<sup>29</sup>: Vincenzo Cilli, maestro provvisorio della scuola normale di Città S. Angelo, in provincia di Teramo, era apprezzato per la sua «condotta sì morale che politica, ottima»<sup>30</sup>. Le valutazioni sufficienti ovvero negative nei confronti della cultura dei docenti di ginnastica non devono costituire motivo di sorpresa: in un saggio pubblicato al principio del Novecento, Daniele Marchetti (1855-1935), docente di ginnastica vicentino<sup>31</sup>, rievocava in questi termini la proliferazione di insegnanti abilitati in seguito alla promulgazione della legge del 1878:

In tutta fretta si distribuirono patenti di maestri di ginnastica, con o senza esame, anche a persone sfornite di una cultura generale e speciale sufficiente al compito delicato; e queste persone furono incaricate di tenere corsi accelerati ai maestri elementari, moltissimi dei quali ebbero poi l'autorizzazione di istruire in questa materia i loro colleghi. Cosicché questa istruzione andò scemando di intensità nel passaggio dall'uno all'altro istruttore, fino a ridursi a una squallida parvenza di quello che doveva essere<sup>32</sup>.

La generazione dei maestri di ginnastica in servizio a distanza di pochi anni dall'introduzione dell'obbligatorietà di questa disciplina nella scuola italiana, dunque, faticava – nonostante i giudizi afferenti alle categorie «sufficiente» (32%) e «molto/buona» (45%)<sup>33</sup> sull'attitudine didattica dei maestri delle scuole normali mostrassero segnali incoraggianti in merito alla qualità dell'insegnamento della ginnastica – a collocarsi all'interno del quadro generale che De Fort delinea in merito al reclutamento dei docenti nell'età della Sinistra storica (1876-1887).

---

<sup>25</sup> Cfr. *Cenni riservati sugli insegnanti di ginnastica*, Pavia 28/07/1885, in ACS, MIPI, DDBBAAGG, AG, G, b. 44, f. 113.

<sup>26</sup> Cfr. *Scuole Normali*, 1886, cit.

<sup>27</sup> Cfr. D.F.A. Elia, *Storia dell'attività fisica in Età liberale*, in Id. (a cura di), *Palestre e stadi. Storia dell'educazione motoria in Italia*, Milano, Mondadori Università, 2020, pp. 67-71

<sup>28</sup> Nel rendiconto nazionale del 1886 l'attitudine a mantenere il comando sulla scolaresca da parte dei maestri delle Scuole normali appariva significativa per oltre metà del campione statistico: essa, infatti, era valutata «moltissima» (9%); «molta» (28%) e «buona/soddisfacente» (20%). Cfr. *Scuole Normali*, 1886, cit.

<sup>29</sup> Oltre metà dei docenti censiti (62%) risultava avere un carattere «buono/onesto». Cfr. *Ibidem*.

<sup>30</sup> *Cenni riservati sugli insegnanti di ginnastica*, Teramo 20/07/1885, in ACS, MIPI, DDBBAAGG, AG, G, b. 62, f. 157.

<sup>31</sup> Cfr. S. Giuntini, *I calciatori delle palestre. Football e società ginnastiche in Italia*, Torino, Bradipolibri Editore, 2011, pp. 41-44.

<sup>32</sup> D. Marchetti, *La ginnastica e chi l'insegna nelle scuole secondarie e normali*, Bologna, Stab. Tip. Zamorani e Albertazzi, 1900, p. 6.

<sup>33</sup> Cfr. *Scuole Normali*, 1886, cit.

Dopo il frettoloso reclutamento dei primi anni e il susseguirsi di abilitazioni straordinarie che avevano immesso in ruolo docenti dalla formazione e dalle tradizioni culturali disperate, si affacciava una nuova leva dotata di un corredo di studi più rigorosi, anche se non sempre adeguatamente tradotti nella pratica didattica<sup>34</sup>.

Un'altra criticità che emerge dalla lettura dei dati raccolti dal Ministero nel 1886 riguarda le basse remunerazioni dei docenti di ginnastica: la circolare n. 596 del 27 dicembre 1879, promulgata dal titolare della Minerva, infatti, attribuiva alla categoria una paga scadente, pari a 500 lire annuali per ciascun istituto nel quale il maestro avesse fornito il proprio servizio: questa disposizione legislativa trova la sua conferma nei dati presi in esame, laddove appare che un terzo dei maestri (pari al 33% del campione) prestava servizio in un solo istituto, ricevendo uno stipendio che si attestava tra le 500 (26%) e le 600 lire (35%), quest'ultime raggiungibili aggiungendo all'incarico base altre funzioni secondarie<sup>35</sup>. La circolare provocò malumore tra gli insegnanti, che avrebbero voluto la loro posizione equiparata a quella degli altri docenti: «classificare e rinumerare [i maestri] – scriveva il maestro napoletano Alessandro La Pegna in una lettera dai toni molto accesi al ministro De Sanctis – non pure al di sottodei maestri di belle arti, ma financo dei bidelli e di qualsiasi inserviente di scuola, vuol dire umiliarli e toglier loro ogni prestigio, ogni dignità e ogni decoro e con loro spregiare una delle più nobili istituzioni del nostro paese»<sup>36</sup>.

Per questa ragione, non deve sorprendere la scelta dei maestri di occupare altri incarichi di docenza, dal momento che la circolare medesima fissava uno stipendio più alto in proporzione agli uffici impiegati, pari a 750 lire per due istituti e 1000 lire per tre scuole<sup>37</sup>, ponendo così un limite all'occupazione di cattedre che, negli anni precedenti, sovente otteneva come effetto quello di peggiorare la didattica della disciplina motoria: sotto questo aspetto, nel 1886, si era raggiunto un buon risultato, considerato che solo il 2% dichiarava di prestare servizio in 4 o più istituti<sup>38</sup>.

## Conclusioni

Le criticità emerse dall'analisi dei profili dei maestri di ginnastica italiani negli anni Ottanta dell'Ottocento sono comuni all'area latina descritta in precedenza. Esse possono essere descritti in questi termini: basso livello culturale raggiunto dai docenti al termine del loro percorso formativo; stato economico precario suscettibile di continue variazioni a causa di norme giuridiche sfavorevoli a tale categoria professionale<sup>39</sup>; presenza di un numero

---

<sup>34</sup> E. De Fort, *La scuola e il progetto della formazione degli italiani*, in «Le Carte e la Storia», 2 2011, p. 55.

<sup>35</sup> Cfr. *Scuole Normali*, 1886, cit.

<sup>36</sup> Lettera di A. La Pegna a F. De Sanctis, Napoli, 16/01/1880, in ACS, MIPI, Personale 1860-1890, f. «La Pegna Alessandro».

<sup>37</sup> Cfr. P. Ferrara, *L'Italia in palestra. Storia, documenti e immagini della ginnastica dal 1833 al 1973*, Roma, La Meridiana Editori, 1992, p. 134.

<sup>38</sup> Cfr. *Scuole Normali*, 1886, cit.

<sup>39</sup> La nomina dei maestri, fino al 1884, era di pertinenza del consiglio scolastico provinciale e delle autorità locali. Successivamente gli insegnanti di ginnastica furono reclutati dallo Stato attraverso l'espletamento di un concorso per titoli bandito dai locali provveditorati, restando in carica per tre anni e venendo sottoposti a verifica da parte del capo dell'istituto presso il quale erano stati assunti, dal provveditore agli studi e dal presidente della giunta di vigilanza, senza che i criteri utilizzati per l'eventuale riconferma in ruolo fossero resi pubblici. Cfr. D.F.A. Elia, *Storia della ginnastica nell'Italia meridionale*, cit., pp. 34-35.

considerevole di soggetti maschili provenienti dalle file delle forze armate e, infine, come risultato degli elementi indicati in precedenza, la triste ghettizzazione subita dalla disciplina ginnastica, considerata come corpo estraneo rispetto alle altre materie curriculari<sup>40</sup>.

Le prossime ricerche storico-educative che saranno intraprese sulla figura e sulla formazione del docente di ginnastica nell'Ottocento dovranno porre attenzione alle dinamiche insite nel processo di professionalizzazione dell'insegnamento della disciplina motoria nell'ordinamento scolastico italiano coevo<sup>41</sup>, a partire dallo studio del «processo iniziale di istituzionalizzazione scolastica della ginnastica»<sup>42</sup>.

## Bibliografia

- Alfieri P., *Le origini della ginnastica nella scuola elementare italiana: normative e didattica di una nuova disciplina*, Lecce-Rovato, Pensa multimedia, 2017.
- Bonetta G., *L'educazione del corpo fra sport e politica*, in Elsa M. Bruni (a cura di), *Modi dell'educare*, Lanciano, Rocco Carabba, 2016, pp. 19-48.
- Chevallard Y., *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La pensée sauvage, 1985.
- De Fort E., *La scuola e il progetto della formazione degli italiani*, in «Le Carte e la Storia», 2, 2011, pp. 45-59.
- Ferrari M., Morandi M., *I programmi scolastici di 'educazione fisica' in Italia. Una lettura storico-pedagogica*, Milano, FrancoAngeli, 2015.
- Ferrari M., *I 'programmi' italiani di educazione fisica: contesti e attori*, in M. Morandi (a cura di), *Corpo, educazione fisica, sport. Questioni pedagogiche*, Milano, FrancoAngeli, 2016, pp. 72-92.
- Elia D.F.A., *Storia della Ginnastica in Italia meridionale. L'opera di Giuseppe Pezzarossa (1851-1911) in Terra di Bari*, Bari, Progedit, 2013.
- Elia D.F.A., *La formazione dei docenti di ginnastica nell'Ottocento: nascita di una professione in Italia*, in «Studi sulla formazione», 21, 2 2018, pp. 175-190.
- Elia D.F.A., *Per la formazione degli insegnanti di ginnastica in Italia: le Scuole Magistrali (1879-1882) e i Corsi autunnali per i maestri elementari (1878-1883)*, in «Diacronie. Studi di Storia Contemporanea», 34, 2, 2018, pp. 1-18.
- Elia D.F.A., *Storia dell'attività fisica in Età liberale*, in D.F.A. Elia (a cura di), *Palestre e stadi. Storia dell'educazione motoria in Italia*, Milano, Mondadori Università, 2020, pp. 55-82; 86-113.
- Ferrara P., *L'Italia in palestra. Storia, documenti e immagini della ginnastica dal 1833 al 1973*, Roma, La Meridiana editori, 1992.
- Giuntini S., *I calciatori delle palestre. Football e società ginnastiche in Italia*, Torino, Bradipolibri Editore, 2011.
- Julia D., *La culture scolaire comme objet historique*, in «Paedagogica Historica», serie supplementare, 1 1995, pp. 353-382.
- Landoni E., *Il ruolo formativo dell'educazione fisica. Dalla legge Casati alla «controriforma» Gentile*, in C.G. Lacaia, M. Fugazza (a cura di), *L'istruzione secondaria nell'Italia unita 1861-1901*, Milano, FrancoAngeli, 2013, pp. 220-232.

---

<sup>40</sup> Cfr. D.F.A. Elia, *La formazione dei docenti di ginnastica nell'Ottocento*, cit., pp. 175-190.

<sup>41</sup> Cfr. D. Julia, *La culture scolaire comme objet historique*, in «Paedagogica Historica», serie supplementare, 1 1995, pp. 353-382.

<sup>42</sup> P. Alfieri, *Le origini della ginnastica*, cit., p. 19.



- Lê-Germain E., *L'Institut Lyonnais d'Éducation Physique*, in A. Krüger, E. Trangbæk (eds.), *The History of Physical Education & Sport from European Perspectives*, Viborg, Olesen Offset, 1999, pp. 137-148.
- Leziart Y., *Les premiers enseignants de gymnastique scolaire: histoire d'une profession qui se constitue (1869-1880). Étude dans la France de l'Ouest*, in «Staps», 32 1993, pp. 67-77.
- Lopez Fernandez I., *The Social, Political and Economic Contexts to the Evolution of Spanish Physical Educationalists (1874-1992)*, in «The International Journal of the History of Sport», 11 2009, pp. 1630-1651.
- Marchetti D., *La ginnastica e chi l'insegna nelle scuole secondarie e normali*, Bologna, Stab. Tip. Zamorani e Albertazzi, 1900.
- Morandi M. (a cura di), *Corpo, educazione fisica, sport. Questioni pedagogiche*, Milano, FrancoAngeli, 2016.
- Tomlinson A., Young C., «Focus: Sports. Towards a New History of European Sport», in «European Review», 4, 2011, pp. 487-507.
- Torrebadella-Flix X., *La historia de la educación física escolar en España. Una revisión bibliográfica transversal para incitar a una historia social y crítica de la educación física*, in «Espacio, Tiempo y Educación», 1, 2017, pp. 1-41.



# Biografia di un maestro valdostano

Elena Mignosi

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PALERMO



BIOGRAPHY OF A VALDOSTAN TEACHER

## Double blind peer review

**Copyright:** © 2024 Elena Mignosi.

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: 10.13129/2785-0919/2024.1.49-57.

Received: September 1, 2023

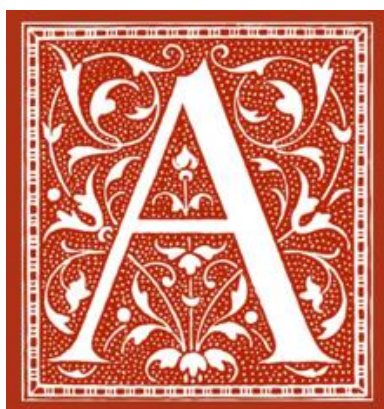
Accepted: November 10, 2023

Published: January 31, 2024

**Corresponding Author:** Elena Mignosi.

Mail: [elena.mignosi@unipa.it](mailto:elena.mignosi@unipa.it)

**Citation:** Elena Mignosi (2024), *Biografia di un maestro valdostano. Gli Argonauti. Rivista di Studi storico-educativi e Pedagogici*, IV (1): 49-57.



## Riassunto | Abstract

Partendo dall'infanzia e dalla sua esperienza come alunno in una pluriclasse di una scuola di un paesino di montagna, l'intervista ripercorre la storia personale e professionale di Germano Dionisi, un maestro elementare e formatore valdostano in pensione che, a partire dagli anni '70 del secolo scorso ha unito la professione educativa alla passione politica ed al sogno di contribuire a trasformare la società. Cruciale in questo senso è stato l'incontro con il *Movimento di Cooperazione Educativa* (MCE), con Mario Lodi e molti altri "maestri" capaci e carismatici, ma anche con Francesco De Bartolomeis e i suoi laboratori artistici all'Università di Torino. Nel testo la storia di vita si intreccia con la storia della scuola italiana e, in particolare valdostana, per circa un cinquantennio: dai Decreti delegati, alle riforme per l'inclusione scolastica, al ruolo fondamentale dell'IRRSAE (Istituto Regionale per la Ricerca e Sperimentazione Educativa) nella formazione in servizio degli insegnanti e nella innovazione didattica sull'intero territorio nazionale. Germano Dionisi, avendo svolto, a partire dagli anni '90, il ruolo di formatore all'interno di tale istituto, ha anche modo di raccontare due importanti sperimentazioni condotte in Valle D'Aosta. L'intervista costituisce, quindi, una testimonianza coinvolgente ed emozionante su un periodo fondamentale della nostra scuola ma permette anche di riflettere criticamente sui cambiamenti avvenuti e sulla situazione attuale.

*Starting from his childhood and his experience as a student in a multi-grade classroom in a small mountain village, the interview traces the personal and professional history of Germano Dionisi, a retired elementary school teacher and educator from the Valle D'Aosta, who, since the 1970s, combined his profession as teacher with his political passion and with the dream of transforming society. Crucial in this sense was his encounter with the Educational Cooperation Movement (MCE), with Mario Lodi and many other capable and charismatic "masters", but also with Francesco De Bartolomeis and his artistic workshops at the University of Turin. In the text, the life story is intertwined with the history of the Italian school and, in particular, the Aosta Valley school, for about fifty years: from the delegated decrees, to the reforms for school inclusion, to the fundamental role of the IRRSAE (Regional Institute for Educational Research and Experimentation) in the in-service training of teachers and in didactic innovation in Italy. Germano Dionisi, having played, since the 90s, the role of trainer within this institute, also has the opportunity to tell about two important experiments conducted in his Region. The interview is, therefore, an engaging and emotional testimony on a*

*fundamental period of italian school but also allows us to critically reflect on the changes that have occurred and on the current situation.*

**Parole chiave | Key words**

Storia personale e professionale, essere maestro, scuola primaria, formazione e sperimentazione, storia della scuola italiana.

*Personal and professional history, being a teacher, elementary school, training and experimentation, history of the italian school.*



## Biografia di un maestro valdostano

Elena Mignosi\*

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PALERMO

Ho conosciuto Germano Dionisi nel 1989 a Milano, in un corso residenziale per la formazione di esperti di gruppo di lavoro organizzato dall'OPPI<sup>1</sup>. Il corso, uno dei primi in Italia in ambito educativo, nella consapevolezza che la dimensione di gruppo fosse centrale nei contesti scolastici, era centrato sull'apprendimento dall'esperienza, e prevedeva tre livelli: il primo sulle dinamiche del gruppo di lavoro, il secondo sulla conduzione dei gruppi di lavoro e il terzo sulla progettazione<sup>2</sup>. Una settimana l'anno, ci siamo rivisitati per tre anni. Da lì è nata un'amicizia che dura fino ad oggi, fondata anche su una condivisione profonda rispetto al compito della scuola e più in generale dell'educazione, nella costruzione di processi emancipativi e di equità sociale a livello individuale e comunitario.

Nel corso delle nostre interazioni nel tempo, Germano mi ha parlato della sua storia e delle sue esperienze di maestro che ho trovato di grande interesse, da un lato come testimonianza di una realtà soggettiva, legata a contesti particolari, dall'altro come esempio emblematico di un percorso della scuola italiana e delle sue vicende in relazione a cambiamenti politici e culturali.

In occasione della seconda rassegna di *Pedagogie dell'essenziale*, intitolata "Maestri e maestre d'Italia. Le storie, i progetti e i sogni", tenutasi presso l'Università degli Studi di Messina, nel 2022, mi è sembrato, quindi, del tutto naturale proporre al mio "amico-maestro" di condividere la sua storia con una platea più vasta, per offrire ad altri, e soprattutto alle giovani generazioni, una memoria di quelli che sono stati gli anni fondanti della scuola pubblica in Italia, a partire da una narrazione in prima persona.

Ringrazio quindi Germano per aver accettato di raccontare e di raccontarsi.

*Germano, per iniziare, raccontaci qual è stata la tua esperienza come alunno negli anni della tua infanzia, dato che vivi in Valle D'Aosta, una regione di montagna con caratteristiche peculiari.*

Sono nato ad Aosta il 1° novembre del 1955 e ho passato i miei primi 4 anni di vita a Cogne – 1544 metri sul livello del mare – dove mio padre lavorava nelle miniere di magnetite, mia madre faceva, in casa, la maglierista e mia sorella, più grande di me, era già

---

\* Elena Mignosi è professoressa associata di Pedagogia generale presso l'Università degli Studi di Palermo. Mail: elena.mignosi@unipa.it.

<sup>1</sup> OPPI (*Organizzazione per la Preparazione Professionale degli Insegnanti*) è un'associazione professionale di insegnanti e formatori che ha sede a Milano, con gruppi di lavoro anche in altre città. Da più di 50 anni promuove la formazione e l'aggiornamento degli insegnanti, di tutti gli operatori nel campo dell'educazione, dei lavoratori della formazione professionale e di quelli dei servizi socio-sanitari e assistenziali.

<sup>2</sup> A. S. Tartarelli (2004) *Gruppo "training"* in «OPPIinformazioni», 92, <https://oppi.it/wp-content/uploads/2013/10/OPPIinformazioni-n.-92-tartarelli-il-gruppo-Training.pdf>



una scolaretta. A Cogne ho incontrato la scuola dell'infanzia – allora si chiamava asilo – gestita dalle suore e ho ancora qualche piccolo ricordo dell'insegnante, della neve, tanta, e del “gallo” a dondolo in legno. L'incontro con la scuola elementare avviene a 6 anni nel più classico giorno di inizio di quei tempi: il 1° ottobre 1961, San Remigio. La mia famiglia si era trasferita (mio padre cercò un lavoro meno duro rispetto alla miniera) e siamo scesi di 980 metri in un paese di fronte alla città di Aosta.

La piccola scuola che mi ha accolto in prima era in una frazione del paese, una pluriclasse (prima, seconda e terza elementare) in una costruzione bassa con solo due aule e una stufa a legna per riscaldare. La maestra Olga ci accolse con molta attenzione, ci presentò tutto l'alfabetiere esposto sulle pareti e ci lasciò parlare molto; ricordo che io raccontai di mia nonna che possedeva una gerla, proprio come quella che illustrava la lettera G dell'alfabetiere. Ero entusiasta, volevo imparare a leggere e a scrivere in fretta, tutto mi incuriosiva.

Nel frattempo stavano costruendo la nuova scuola e a partire dalla seconda ci trasferimmo in una scuola più grande, con più aule, più spazio ed un riscaldamento vero. Dell'apertura della nuova scuola conservo una fotografia dove, magrissimo ed in calzoncini corti, porgo su di un classico vassoio le forbici per il taglio del nastro inaugurale all'assessore all'istruzione.

Negli anni della scuola elementare ho scoperto i libri; Olga me li fece apprezzare, amavo i libri e la lettura e cominciai a chiedere a mia madre di regalarmene alcuni. Non erano periodi di grande benessere economico ma qualche libro arrivava sempre. E da allora, da sempre, i libri mi accompagnano.

Amo inoltre ricordare, nella mia esperienza di studente, l'aver frequentato il Biennio Unitario Sperimentale nato come sperimentazione in Valle d'Aosta negli anni 1970-74. Si trattava del tentativo di uniformare i primi due anni del Secondario Superiore in un unico percorso propedeutico alla successiva specializzazione nei diversi indirizzi.

Tale sperimentazione fu molto innovativa sul piano didattico ed ebbe una forte vocazione democratica e partecipativa; tra le tante innovazioni comprendeva, per esempio, un comitato scientifico/gestionale con personaggi del calibro di Gérard Lutte e una rappresentanza studentesca. Siamo entrando negli anni dei decreti delegati e delle lotte della scuola di Barbiana e di Don Milani.

*È una testimonianza molto interessante che ci dà una immagine di una scuola diversa da quella di oggi in relazione ad un contesto sociale ed economico in parte ancora impegnato a riemergere dagli eventi bellici. Come sei arrivato a scegliere di fare il maestro?*

Quando, dopo il biennio, scelsi l'istituto magistrale lo feci perché mi piaceva l'idea di fare il maestro ma, come molti in quegli anni tra il 1969 e il 1974, ero anche molto impegnato sul fronte della militanza politica. Fui sospeso (per un giorno) perché contestai (abbandonando la classe e sbattendo la porta) la valutazione insufficiente che mi fu data per un mio tema. Il voto conteneva questa motivazione: “tema corretto, ma idee non condivisibili”.

La scelta di insegnare e diventare maestro maturò in via definitiva dopo che la nostra insegnante di didattica ci portò (noleggiando un pullman per andare da Aosta a Torino e ritorno) per una intera giornata in visita alla famosa scuola Nino Costa di Torino al quartiere le Vallette, zona di migranti e pioniera del tempo pieno, ispiratrice per certi versi della legge 820/71<sup>3</sup>. Quel giorno incontrai Fiorenzo Alfieri.

<sup>3</sup> La Legge 24 settembre 1971, n. 820, istituisce un posto di insegnante di ruolo ogni 25 ore per attività integrative pomeridiane nella scuola elementare. Si tratta di un primo riconoscimento formale dell'avvio del

*Citi Fiorenzo Alfieri, uno dei fondatori del Movimento di Cooperazione Educativa, movimento che negli anni '70 costituì una rete di insegnanti, genitori, cittadini che insieme ad altre associazioni contribuirono a un rinnovamento profondo nella concezione della scuola<sup>4</sup>. Si trattò di un vero cambiamento culturale nato dal basso, attraverso forme di partecipazione e di condivisione che si tradussero, anche, in importanti innovazioni normative a livello politico (ad esempio i decreti delegati, DPR 31 maggio 1974, n. 416). Come prosegue la storia?*

Conoscevo già il *Movimento di Cooperazione Educativa* (MCE) e cominciai a frequentare il gruppo valdostano prima ancora di diplomarmi, forse in continuità e in coerenza con la militanza politica. In quegli anni, grazie anche al contributo e all'accordo con l'amministrazione regionale, si teneva in Valle d'Aosta un incontro, annuale e residenziale, di formazione gestito dal MCE. Ebbi la fortuna, da neo diplomato e da partecipante al gruppo regionale, di frequentarne più di uno e di confrontarmi con persone quali Mario Lodi, Francesco Tonucci, Fiorenzo Alfieri, Andrea Canevaro, Gianni Giardiello, Silvana Mosca, Fabio Guindani e molti altri "maestri" capaci e carismatici. Mi iscrissi anche alla Facoltà di Pedagogia dell'Università di Torino e, senza frequentare a tempo pieno, perché non potevo permettermelo, iniziai a partecipare alle attività dei già noti laboratori di via Maria Vittoria ideati e gestiti da Francesco De Bartolomeis e dal suo collaboratore e artista Piero Simondo.

*Mi sembra importante rilevare che Francesco De Bartolomeis, oltre ad avere contribuito all'apertura della sede torinese del Movimento di Cooperazione Educativa, avvia, nel 1972 a Torino, una originale sperimentazione di laboratori a livello universitario con l'obiettivo di mettere a punto "strategie per avviare e sviluppare innovazioni nella scuola ordinaria" e sposta i laboratori fuori dall'università per accentuare la distanza dalla pedagogia solo teorica e chiama a tenere i corsi l'amico ed artista Piero Simondo. Che cosa ricordi delle tue prime esperienze da maestro?*

Le prime supplenze brevi furono esperienze significative in una realtà ancora tendenzialmente agricola di montagna e di piccoli paesi e villaggi. Ne ricordo una, in particolare, in una pluriclasse di un villaggio. Alcuni bambini arrivavano a scuola la mattina dopo essere stati nella stalla ad aiutare i genitori a mungere le vacche. Nulla di così straordinario, allora, anche se si trattava degli anni '70. Nel frattempo avevo attraversato i decreti delegati, in particolare il DPR 419 e la L.517<sup>5</sup>. Precario, supplente, alcuni anni

---

tempo pieno. Riportiamo per esteso il primo articolo della legge. Art. 1. Le attività integrative della scuola elementare, nonché gli insegnamenti speciali, con lo scopo di contribuire all'arricchimento della formazione dell'alunno e all'avvio della realizzazione della scuola a tempo pieno, saranno svolti in ore aggiuntive a quelle costituenti il normale orario scolastico, con specifico compito, da insegnanti elementari di ruolo. Il conseguimento dello scopo di cui sopra dovrà scaturire dalla collaborazione, anche mediante riunioni periodiche, degli insegnanti delle singole classi e di quelli delle attività integrative e degli insegnamenti speciali. Per ogni venticinque ore settimanali destinate alle attività e agli insegnamenti di cui al primo comma è istituito un posto di insegnante elementare di ruolo. A partire dall'anno scolastico 1971-72, il Ministro per la pubblica istruzione è autorizzato ad istituire, all'inizio di ogni anno scolastico, per ogni singola provincia, il numero dei posti necessari ed a stabilire con proprio decreto, sentita la terza sezione del Consiglio superiore, direttive di orientamento per le attività e gli insegnamenti di cui al primo comma. Entro il 31 dicembre di ogni anno, a partire dall'anno scolastico successivo a quello in cui entrerà in vigore la presente legge, il Ministro per la pubblica istruzione riferisce al Parlamento sui risultati della applicazione delle norme di cui al presente articolo.

<sup>4</sup> Il Movimento di Cooperazione Educativa, tuttora attivo, festeggia nel 2021 i suoi 70 anni di vita.

<sup>5</sup> Il DPR 419/74 introduce nella scuola le norme riferite alla *Sperimentazione e ricerca educativa, aggiornamento culturale e professionale ed istituzione dei relativi istituti*. Anche in questo caso ci piace riportare integralmente l'art. 1 in quanto significativo della portata innovativa di tale decreto: Art. 1. Criteri generali. La sperimentazione



come docente ai corsi serali delle 150 ore<sup>6</sup> - anche come alfabetizzatore per adulti - altri mestieri per sbarcare il lunario e poi, finalmente, di ruolo nel 1982. Nel 1987, mentre faccio il docente di sostegno sempre in una pluriclasse, mia moglie vola per un anno in Cina ad insegnare l'Italiano agli adulti in una scuola di quartiere a Shanghai, persone interessate all'Italia e all'Italiano: cantanti d'opera, pittori, sportivi, sceneggiatori, appassionati di cinema. Mi metto in aspettativa, la raggiungo, e per oltre cinque mesi vivo anch'io quell'esperienza. Osservo da vicino il sistema scuola cinese, vado anche in classe a gestire il recupero degli studenti/adulti più in difficoltà con l'Italiano, troviamo anche il tempo e il modo per girare la Cina, quella Cina che per loro definizione lanciava le prime zone di "capitalismo sperimentale" o, per meglio dire, di libero mercato sotto il controllo dello Stato. Nel frattempo per non dimenticare i miei veri alunni, rimasti in Valle d'Aosta, scrivo loro delle vere lettere raccontando della mia vita in Cina.

L'anno dopo, nel 1988, a livello regionale passa una sorta di riforma della scuola elementare fondata sull'applicazione della norma che prevede la parità tra lingua italiana e lingua francese<sup>7</sup>, riforma che anticipò di un anno la struttura statale basata su moduli di tre maestri su due classi, introdotta con la legge 5 giugno 1990 n. 148. La Regione Valle d'Aosta adottò tale organizzazione, che fece aumentare del 50% l'organico docente del settore primario, giustificandola con l'adozione di una didattica che, come nella scuola dell'infanzia, prevedeva metà delle ore di insegnamento in francese per tutte le discipline.

La regione vara un vasto piano di formazione dei docenti e introduce, unica nel panorama nazionale, la figura del *collaboratore didattico* con funzioni di sostegno ai docenti e prevede che per ogni circolo didattico (così si chiamavano le direzioni di scuola elementare) venga distaccato un docente. L'introduzione della norma sperimentale, e la successiva selezione dei docenti, viene suggerita dal consulente che l'allora assessore all'istruzione aveva designato come sostegno all'innovazione.

Si trattava di Michael Hubermann (americano, docente ad Harvard e chiamato a Ginevra come successore di Piaget). Sulla base del *modello di innovazione* di Hubermann i docenti selezionati per l'attività di collaboratore didattico iniziarono la loro formazione sia con Hubermann stesso sia con l'istituto da lui presieduto all'università di Ginevra, in particolare Philippe Perrenoud e Monica Gater Thurler.

Il Modello proposto faceva riferimento a quattro macroruoli: catalizzatore, con la funzione di mettere in evidenza i problemi e la necessità/volontà di agire; facilitatore, con

---

nelle scuole di ogni ordine e grado è espressione dell'autonomia didattica dei docenti e può esplicarsi: a) come ricerca e realizzazione di innovazioni sul piano metodologico-didattico; b) come ricerca e realizzazione di innovazioni degli ordinamenti e delle strutture esistenti. La L.517/77 ha rappresentato un traguardo importante nella normativa italiana perché per la prima volta ha introdotto l'inclusione scolastica dei soggetti disabili nella scuola di tutti.

<sup>6</sup> Le 150 ore presero avvio tra il 1972 ed il 1973, quando la Federazione lavoratori metalmeccanici (FLM) concretizzò la proposta di inserire nel proprio contratto collettivo nazionale di lavoro una clausola riguardante il diritto allo studio, la cui gestione e programmazione era assegnata collegialmente a sindacati ed aziende. Agli operai metalmeccanici, per primi, fu così garantita per l'anno scolastico 1973-1974 la possibilità di usufruire di 150 ore totali di permessi, distribuite nell'arco di un triennio, ma spendibili anche in un lasso di tempo più breve, per perfezionare la propria educazione in corsi che avessero una durata complessiva almeno doppia. Già a partire dagli anni immediatamente successivi il diritto allo studio venne esteso a numerosissime altre categorie professionali, dapprima dell'industria, poi anche ai ceti impiegatizi ed infine al settore pubblico. Il fenomeno finì per raggiungere in breve tempo una dimensione di massa e capillare.

<sup>7</sup> È bene ricordare che non si tratta di un bilinguismo paritetico come in Alto Adige; il Francese, praticato fino al primo decennio del 900 come lingua dell'istruzione – nel parlato spesso si trattava e si tratta di francoprovenzale – ha sempre rappresentato la lingua di cultura. Oggi, però, si tratta di una grande opportunità nell'ottica del plurilinguismo e direi, a maggior ragione, del multiculturalismo.



la funzione di aiutare ad apprendere comportamenti di auto-determinazione; legame con l'esterno, funzionale a reperire/mettere in rete e attivare risorse; consigliere tecnico, con lo scopo di proporre soluzioni, fare osservazioni tecniche sui progetti e segnalare proposte didattiche alternative.

In parallelo i CD (così venivano chiamati i collaboratori didattici) furono anche seguiti, formati e supervisionati dall'OPPI di Milano. Partecipai alla selezione ed ebbi la fortuna di fare il collaboratore didattico per molti anni, esperienza significativa e dal grande impatto formativo. In quegli anni da CD mi occupai, per un certo periodo, anche di letto-scrittura tra la scuola dell'infanzia e l'ingresso nella scuola elementare, coordinando una ricerca-azione che coinvolse docenti, psicologi, logopedisti, ricerca supervisionata da Giacomo Stella (uno dei massimi esperti dei disturbi specifici dell'apprendimento in Italia); fu un lavoro triennale che diede origine ad un protocollo/screening da utilizzare come modalità per individuare precocemente, e prevenire, le difficoltà nell'ambito della letto-scrittura.<sup>8</sup>

*Ricordo molto bene quel periodo, lavoravo come psico-pedagogista nella scuola dell'infanzia ed elementare (come si chiamava allora la primaria) di un "quartiere a rischio" di Palermo, in un progetto ministeriale contro la dispersione scolastica. Grazie alla tua documentazione riuscii a proporre e a coordinare un progetto di formazione in servizio e di continuità tra la scuola dell'infanzia e il primo biennio di scuola elementare sull'apprendimento della lettura e della scrittura secondo un approccio socio-costruttivista, Si trattava di una prospettiva del tutto nuova che si focalizzava sulle ipotesi dei bambini sulla lingua scritta e sulle sue funzioni piuttosto che sul riconoscimento meccanico dei grafemi. Con le insegnanti arrivammo a risultati sorprendenti, sui quali scrissi anche un articolo<sup>9</sup> sul quale ci confrontammo in una lunghissima telefonata. Che ne è stato di questa riforma/sperimentazione in Valle d'Aosta?*

La sperimentazione organizzativa divenne strutturale, ma finì l'esperienza dei collaboratori didattici per scelta tecnica dell'allora ispettore e per scelta politica. Alcuni rientrarono a scuola come docenti, io scelsi di partecipare alla selezione per transitare all'IRRSAE, istituto nel quale lavorai nel settore della ricerca e della formazione per altri numerosi anni.

Gli IRRSAE (Istituto Regionale per la Ricerca e la Sperimentazione Educativa, trasformati poi in IRRE (Istituto Regionale Ricerca Educativa), svolsero, nei lunghi anni della loro esistenza una funzione estremamente positiva e propositiva, sia sul piano della ricerca, sia rispetto alla formazione dei docenti, rappresentando un vero e proprio anello di congiunzione tra scuola reale, ricerca e formazione universitaria. Le collaborazioni con l'Università permettevano di ricorrere a precisi criteri di rigore scientifico ma, allo stesso tempo, mettevano i docenti, i dirigenti scolastici, attraverso la metodologia della ricerca-azione, nella condizione di poter sperimentare, di formarsi, di creare forme cooperazione e di reciproco scambio. Potrei citare moltissime attività svolte dall'IRRE-VDA, ma mi soffermo su due in particolare.

La prima attività si riferisce al progetto PEDRA – *Projet d'Evaluation formative et de Differentiation de la région d'Aoste* – il cui scopo era quello di modificare le pratiche didattiche nell'ambito della scuola primaria, assumendo l'ottica della valutazione formativa e della differenziazione didattica dell'insegnamento, al fine di promuovere la riuscita degli allievi.

---

<sup>8</sup> G. Dionisi e B. Fracasso, a cura di, *Imparare è difficile? - Apprendimento e letto-scrittura. Materiali per un approccio costruttivo e spontaneo. Collection outils*, supplemento «École Valdôtaine», n. 20, aprile 1994.

<sup>9</sup> E. Mignosi, *Quando comincia il piacere di leggere? Percorsi e strategie educative per attivare motivazione e competenze intorno alla lingua scritta*, in «Annali del Dipartimento di Filosofia, Storia e Critica dei Saperi» (FIERI), n. 1, giugno 2004, Università degli Studi di Palermo, pp.145-162

Quattro anni di ricerca-azione-sperimentazione supervisionati dall'Università di Ginevra che ha coinvolto un numero significativo di istituzioni scolastiche, dirigenti, docenti e collaboratori didattici. Il modello pedagogico assunto – attraverso la sperimentazione didattica in classe – affidava agli insegnanti il compito di mediatori tra l'alunno e il sapere, di facilitatori del processo di costruzione delle conoscenze e delle competenze: processo di cui il ragazzo ha diritto di essere protagonista, interagendo con il docente, con i compagni e con la situazione educativa in cui viene calato. In quest'ottica – anche attraverso strumenti “mediatori” quali il contratto pedagogico, il piano di lavoro, l'accoglienza, il consiglio degli allievi, la pedagogia di progetto e le situazioni problema – si sono creati nuovi ambienti interattivi di apprendimento, in cui gli alunni, all'interno di un percorso di ricerca cognitiva, hanno potuto esprimere creatività, emozioni, ansie, difficoltà, riflessioni e conquiste conoscitive, a livello sia disciplinare sia sociale<sup>10</sup>.

La seconda attività è un percorso di studio/confronto/formazione durato oltre un anno di lavoro che ha coinvolto docenti e dirigenti scolastici nell'elaborare *Idee di scuola tra continuità e trasformazione*<sup>11</sup>. Erano gli anni della cosiddetta riforma Moratti<sup>12</sup> e si trattava di formulare proposte tenendo insieme sia le esperienze culturali, didattiche ed organizzative della scuola valdostana – anche alla luce della particolarità regionale – sia formulando proposte guardando a scenari possibili per il futuro. Un documento corposo, denso di proposte, frutto del lavoro di molti, ma con il contributo determinante di Giancarlo Cerini<sup>13</sup> e della sua straordinaria professionalità e cultura pedagogica.

Ma, ancora una volta, i decisori politici decisero – appunto – che gli IRRSAE, nel tempo diventati IRRE, non servivano più e chiusero anche quella esperienza sia a livello nazionale sia a livello regionale. L'amministrazione regionale propose ai ricercatori IRRE di restare in forza in una sorta di apparato gestito dai dirigenti tecnici e sotto il diretto controllo della sovrintendenza agli studi (equivalente delle direzioni regionali) denominato USAS (Ufficio Supporto all'Autonomia Scolastica). Mi illudo di pensare che tale decisione fu presa per non buttare a mare le competenze acquisite nel corso degli anni dai docenti formati, per lungo tempo, a spese dell'amministrazione stessa. In questo percorso professionale, insieme ad altri amici, collaboratori, colleghi mi sono occupato di formazione dei docenti, ho scritto, curato e pubblicato testi per la scuola, letto, imparato, raccontato, ascoltato, suggerito; mi sono illuso, entusiasmato, emozionato, arrabbiato e forse anche disilluso. Da poco più di due anni sono un pensionato dedito più all'orticoltura e alla frutticoltura attiva che non alla pedagogia.

*Grazie moltissimo Germano per questa preziosa testimonianza, che credo abbia dato tanti spunti di riflessione, soprattutto ai più giovani, ma anche ad educatori, genitori e insegnanti che hanno vissuto la scuola nei tuoi stessi anni, ed ha permesso anche a me di rivivere momenti importanti della mia vita personale e professionale (ma in pedagogia questi piani si intrecciano e non sono scindibili).*

---

<sup>10</sup> G. Dionisi, R. Tadiello, a cura di, *Valutazione Formativa, pedagogia del contratto e differenziazione didattica*. Franco Angeli, Milano, 2002.

<sup>11</sup> Rapporto di ricerca pubblicato a conclusione del lavoro di studio/confronto/formazione. Collana Cahiers, supplemento a «InformaIrre», n. 8, novembre, 2005.

<sup>12</sup> Legge 28 marzo 2003, n. 53.

<sup>13</sup> Giancarlo Cerini è stato dirigente tecnico presso l'Ufficio scolastico regionale dell'Emilia-Romagna e coordinatore del servizio ispettivo presso il Miur. Portano anche la sua firma importanti documenti che hanno segnato la storia della scuola come i Nuovi Orientamenti per la scuola materna, il sistema di valutazione, la sperimentazione negli istituti comprensivi, solo per citarne alcuni. Ha lavorato in diverse commissioni su curricoli e programmi. Giancarlo Cerini è morto ad aprile di quest'anno (2021), lasciando un grande rimpianto tra quanti hanno avuto la fortuna di conoscerlo e di lavorare con lui.

*Per concludere, a mio parere l'orticoltura e la frutticoltura, in un certo senso, sono anch'essi un modo per accompagnare e sostenere forme viventi nel loro sviluppo: stai continuando quindi il tuo lavoro in altre forme e mi sembra molto bello.*

### **Riferimenti Bibliografici**

- Dionisi G., Garuti M. G. (a cura di), *I giardini della formazione*, Armando Editore, Roma, 2011.
- Dionisi G. (a cura di), Cacciamani S., Dematteis F., Ortalda F., Pulz D., Telatin G., *Insegnanti ricercatori, L'esperienza delle borse di ricerca per insegnanti in Valle d'Aosta*, Armando Editore, 2007.
- Dionisi G. e Fracasso B., a cura di, *Imparare è difficile? - Apprendimento e letto-scrittura. Materiali per un approccio costruttivo e spontaneo. Collection outils*, supplemento «École Valdôtaine», n. 20, aprile 1994.
- Dionisi G., Tadiello R., a cura di, *Valutazione Formativa, pedagogia del contratto e differenziazione didattica*, Franco Angeli, Milano, 2002.
- Mignosi E., *Quando comincia il piacere di leggere? Percorsi e strategie educative per attivare motivazione e competenze intorno alla lingua scritta* in «Annali del Dipartimento di Filosofia, Storia e Critica dei Saperi» (FIERI), n. 1, giugno 2004, Università degli Studi di Palermo, pp. 145-162.
- Tartarelli A. S., *Gruppo "training"* in «OPPIInformazioni», 92, 2004, <https://oppi.it/wp-content/uploads/2013/10/OPPIInformazioni-n.-92-tartarelli-il-gruppo-Training.pdf>





# A scuola di nonviolenza con Idana Pescioli (1922-2016)

Livia Romano

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PALERMO



## Double blind peer review

**Copyright:** © 2024 Livia Romano.

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:** 10.13129/2785-0919/2024.1.59-67.

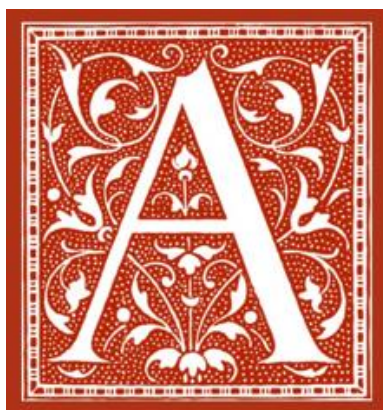
**Received:** November 1, 2023

**Accepted:** December 12, 2023

**Published:** January 31, 2024

**Corresponding Author:** Livia Romano. Mail: [livia.romano@unipa.it](mailto:livia.romano@unipa.it)

**Citation:** Livia Romano (2024), *A scuola di nonviolenza con Idana Pescioli (1922-2016)*. *Gli Argonauti. Rivista di Studi storico-educativi e Pedagogici*, IV (1): 59-67.



## GOING TO SCHOOL OF NONVIOLENCE WITH IDANA PESCIOLI (1922-2016)

La maestra Idana Pescioli si impegnò costantemente affinché nella scuola italiana del secondo dopoguerra si realizzasse una cultura della pace ispirata alla nonviolenza gandhiana, che ella elaborava attraverso lo sguardo di Aldo Capitini. La nonviolenza, stile di vita e pratica educativa, doveva diventare realtà concreta nella scuola della Pescioli, già insegnante di scuola elementare e poi impegnata nella sperimentazione pedagogica presso l'Università di Firenze. Dal confronto tra le due pedagogie della nonviolenza, quella di Capitini e quella della Pescioli, emergono molte affinità ma anche alcune differenze che restituiscono la complessità e l'originalità delle idee della Pescioli in merito ad una scuola dell'infanzia intesa quale luogo di promozione di cittadinanza consapevole che abbia come fine la costruzione di una democrazia partecipata, espressione della capitiniana compresenza di tutti. Per Idana Pescioli non si trattava di aggiungere la nonviolenza all'educazione, come suggeriva Capitini, ma di riconoscere che l'educazione o è azione nonviolenta o non è educazione.

*Idana Pescioli worked to create a culture of peace inspired by Gandhian nonviolence in the Italian school of the second post-war period, that she elaborated through the Aldo Capitini's perspective. Nonviolence, as a lifestyle and as an educational practice, became a concrete reality in the Pescioli's school; first when she was a primary school teacher and then when she was engaged in the pedagogical experimentation at the University of Florence. Through the comparison between the Capitini's and Pescioli's nonviolent perspectives, many similarities emerge but also some differences that explain the complexity and the originality of Pescioli's ideas about a primary school as a place where promote an aware citizenship for the construction of a participatory democracy, an expression of the Capitinian co-presence of every human being. Idana Pescioli did not add nonviolence to education, as Capitini suggested, but to recognize that education is nonviolent practice or is not education.*

## Parole chiave | Key words

Nonviolenza, cittadinanza, democrazia, scuola, educazione.

*Nonviolence, Citizenship, Democracy, School, Education.*

## A scuola di nonviolenza con Idana Pescioli (1922-2016)

Livia Romano\*

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PALERMO

La maestra Idana Pescioli si impegna costantemente affinché nella scuola italiana del secondo dopoguerra si realizzi una cultura della pace ispirata alla nonviolenza gandhiana, che ella elabora attraverso lo sguardo di Aldo Capitini. La nonviolenza, scelta etica, stile di vita e pratica educativa, diviene realtà concreta prima nei Centri di Orientamento Sociale e nei Centri di Orientamento Religioso fondati da Capitini come luoghi di educazione degli adulti; poi nella scuola elementare e dell'infanzia dove la Pescioli avvia, dagli anni Sessanta del Novecento, alcune sperimentazioni di educazione alla pace.

Dal confronto tra le due pedagogie della nonviolenza emergono affinità e differenze tra Capitini e Pescioli, maestri di pace che promuovono una scuola-laboratorio di cittadinanza consapevole e di democrazia partecipata, espressione della compresenza di tutti gli esseri viventi. Ma cosa intende Capitini per nonviolenza?

La nonviolenza – così egli scrive – risulta dall'insoddisfazione verso ciò che, nella natura, nella società, nell'umanità, si costituisce o si è costituito con la violenza; e dall'impegno a stabilire dal nostro intimo, unità amore con gli esseri umani e non umani, vicini e lontani. La manifestazione più concreta ed anche più evidente di questa unità amore è l'atto di non uccidere questi esseri e di non operare su di loro mediante l'oppressione e la tortura. Questo impegno non è che un punto di partenza<sup>1</sup>.

Essa è, pertanto, cura di sé che include l'amore per gli altri, «tensione appassionata al singolo nella sua esistenza»<sup>2</sup>, è dire un tu ad un essere concreto e individuato; «avere interessamento, attenzione, rispetto, affetto per lui; aver gioia che esso esista»<sup>3</sup>. Non si tratta semplicemente di pace o di assenza di violenza, ma di «un atto positivo che richiede volontà e molta energia interiore»<sup>4</sup>, non può essere conquistata con la violenza, non si combatte con il male ma con il bene ed è per questo che la pace si prepara a tempo di pace.

---

\* Livia Romano è Professore Associato di “Storia della pedagogia” presso l'Università degli Studi di Palermo. Tra le sue principali pubblicazioni: *La pedagogia di Aldo Capitini e la democrazia. Orizzonti di formazione per l'uomo nuovo*, FrancoAngeli, Milano 2014; *Capitini. Educazione, religione, nonviolenza*, La Scuola, Brescia 2016. Mail: livia.romano@unipa.it

<sup>1</sup> A. Capitini, *Principi della nonviolenza*, in «Azione nonviolenta», I, 1, 1964, p. 9.

<sup>2</sup> A. Capitini, *Nuova socialità e riforma religiosa*, Torino, Einaudi, 1950, pp. 154-155. Cfr. R. Mancini, *L'amore politico. Sulla via della nonviolenza con Gandhi, Capitini e Levinas*, Assisi, Cittadella, 2005, p. 17.

<sup>3</sup> A. Capitini, *Religione aperta* (1955), Roma-Bari, Laterza, 2011, p. 107.

<sup>4</sup> Ivi, p. 106.



Inoltre, la nonviolenza è, come il *satyagraha* gandhiano, «forza della verità», poiché «la violenza si rifiuta in nome dell'amore (e non dello star bene), di una realtà liberata dagli attuali limiti (e non in nome della continuazione di una realtà insufficiente), e con una disposizione al sacrificio, ad essere come il seme del Vangelo che muore per far sorgere la nuova pianta»<sup>5</sup>. La pratica della nonviolenza implica una tensione trasformativa tra il mondo visibile segnato da limiti e un mondo invisibile libero, umanizzato e senza male. Tale tensione tra due dimensioni diverse è generativa e solo diventandone consapevoli tutti scoprono di essere produttori di valori e di contribuire al bene comune: uno di questi valori, forse il più importante, è proprio la nonviolenza.

## 1. L'educazione nonviolenta

L'educazione nonviolenta viene vissuta nell'atto religioso, che per Capitini consiste nella «tensione alla liberazione, apertura ad intendere il fanciullo come inizio della realtà liberata»<sup>6</sup>. La pedagogia di Capitini valorizza il fanciullo come «simbolo di promessa» e come annuncio di un mondo nuovo; grazie alla sua capacità di vedere il mondo con meraviglia, egli è fiducioso nei confronti della vita e perciò più in contatto con la verità che in lui è come presentita, immaginata e vissuta<sup>7</sup>. L'educazione ha quindi il compito di coltivare il «di più» che il bambino ha già in sé, la sua spontanea apertura al mondo invisibile che lo rende luogo di rinascita spirituale anche per l'educatore. Si tratta di un'educazione che non può che essere democratica e nonviolenta, perché da un lato è possibile a tutti «[...] ed è libera: applica veramente l'evangelico "a chi ha, sarà dato"»<sup>8</sup>, dall'altro lato è attenta a non ricadere mai nell'errore dell'educazione autoritaria di far ripetere all'educando la verità compresa dall'educatore<sup>9</sup>.

Il pensiero di Capitini è stato definito «disarmato», perché è chiaro in lui un progetto educativo di de-programmazione dei vecchi schemi entro cui l'uomo da secoli è imprigionato per far sì che egli esca fuori dalla storia, cioè dall'insieme di tradizioni, guerre, violenze, soprusi e ingiustizie che l'hanno finora caratterizzata. Attraverso una pedagogia del disarmo, che ha come fine e come mezzo la via della nonviolenza, avviene l'uscita dell'uomo dalla storia diplomatica e la nascita di un'altra storia, generata dalla compresenza e produttrice di nonviolenza, i cui protagonisti non sono più gli eroi, i ricchi e i potenti, ma anche gli emarginati, gli umili, i folli, i derelitti, i poveri, i malati<sup>10</sup>. Suo protagonista è il soggetto storico formato alla e nella nonviolenza, un uomo nuovo che, producendo valori, si aggiunge al tempo della violenza. La storia vera non si sofferma sul negativo, ma porta attenzione sull'azione positiva della forza dell'amore e sulla continua azione creatrice di Dio, registrando il realizzarsi del cammino della nonviolenza<sup>11</sup>.

Come in Ghandi, l'attenzione di Capitini è rivolta ai soggetti emarginati che, attraverso la pratica dell'*ahimsa*, divengono soggetti della storia. L'educazione è, pertanto, prassi nonviolenta che produce un uomo nuovo che trasforma la realtà, eliminando a poco a poco le insufficienze che essa presenta: la prima di queste insufficienze è la violenza e ogni possibile forma di giustificazione di una guerra giusta che prepari la pace.

---

<sup>5</sup> M. Catarci, *Il pensiero disarmato. La pedagogia della nonviolenza di Aldo Capitini*, Torino, EGA, 2007, p. 80.

<sup>6</sup> A. Capitini, *Il fanciullo nella liberazione dell'uomo*, Pisa, Nistri Lischi, 1953, p. 15.

<sup>7</sup> A. Capitini, *Educazione aperta 1*, Firenze, La Nuova Italia, 1967, p. 110.

<sup>8</sup> A. Capitini, *Il fanciullo nella liberazione dell'uomo*, cit., p. 61.

<sup>9</sup> M. Catarci, *Il pensiero disarmato*, cit., pp. 103-108

<sup>10</sup> Ivi, pp. 71-76.

<sup>11</sup> R. Mancini, *L'amore politico*, cit., pp. 97-98.

L'educazione nonviolenta viene contrapposta all'educazione autoritaria e coercitiva, che spegne la creatività e che si alimenta di una cultura della violenza conservatrice, conformista e oppressiva. Poiché «la pace non è innata negli uomini», l'educazione ha il compito di costruire una cultura della nonviolenza e di aprire un orizzonte di liberazione e di trasformazione che coinvolga tutta l'umanità, producendo in modo creativo e corale valori<sup>12</sup>.

È un'educazione disarmata che, messa al bando la guerra, coinvolge tutti nella celebrazione della compresenza per realizzare una democrazia partecipativa<sup>13</sup>.

Suo protagonista è il maestro-profeta, il quale ha una visione così chiara del principio di unità-amore da volerlo condividere con i suoi discepoli attraverso una pratica di cura nonviolenta. Suo luogo è la scuola del futuro, dice Capitini, una scuola nonviolenta dove si realizzerà la vera democrazia, cioè l'omnicrazia; essa avrà un'organizzazione comunitaria, formerà autogoverni, creerà organi di discussione e programmi aperti in cui deliberare su certi argomenti da cambiare ogni anno, abituando tutti al dialogo. Sarà una scuola-comunità che, come in Ghandi, solleciterà il continuo controllo dal basso, senza deprimere l'individuo, ma aiutandolo nella sua crescita «attraverso contatti sociali e occasioni di servizio»<sup>14</sup>.

## 2. La scuola come laboratorio di nonviolenza

Idana Pescioli, insegnante e pedagogista, crede nella scuola nonviolenta auspicata da Capitini, suo amico, e la realizza fin dagli anni Sessanta del Novecento attraverso alcuni progetti educativi per la nonviolenza e per la pace. In *Ricordo di Aldo Capitini*, scritto nel 1968 quando egli muore, Idana racconta di essersi avvicinata a questa figura che ammirava molto non solo per i suoi libri ma anche per quello che aveva testimoniato, con una lotta costante, in una vita vissuta fino alla fine con rara coerenza.

Un personaggio alla rovescia – così ella lo descrive – o meglio una persona intensamente viva e operante se pure appartata, la quale senza schiamazzo ma tenacemente e amorosamente, ha contribuito a costruire i valori dell'Italia migliore: quella della resistenza e della libertà nell'apertura, nel dialogo, nel noi, nell'impegno umile di ogni giorno che, senza miti ed eroi, non esclude nessuno dalla responsabilità, dalla creatività, dalla lotta non violenta come rivoluzione permanente, per il potere di tutti, l'unica forma che abbia senso quando si usi il termine democrazia<sup>15</sup>.

La capitiniana educazione nonviolenta è, secondo la Pescioli, un servizio civile e sociale contro il privilegio, l'arbitrio, la sopraffazione e la violenza in tutte le sue forme. Oltre le confessioni, il conformismo, le istituzioni e le strutture esistenti di una società alienante, chiusa, attenta al benessere di pochi, solo l'«azione nonviolenta» può realizzare un mondo migliore senza ingiustizia e discriminazione<sup>16</sup>. Tuttavia, così ella scrive, la

---

<sup>12</sup> M. Catarci, *Il pensiero disarmato*, cit., p. 70.

<sup>13</sup> A. Capitini, *Il potere di tutti*, Perugia, Guerra, 1999, p. 93.

<sup>14</sup> A. Capitini, *Educazione aperta 1*, cit., p. 181.

<sup>15</sup> I. Pescioli, *Ricordo di Aldo Capitini*, in *Vivere libertà e nonviolenza nella scuola di tutti. Cinquant'anni di ricerca-intervento fra Università Scuola Territorio*, Pisa, Edizioni ETS, 2014, p. 260.

<sup>16</sup> *Ibidem*.

nonviolenza non va «aggiunta all'educazione» come crede Capitini, poiché, «l'educazione è la nonviolenza o non è nulla»<sup>17</sup>.

Per comprendere la proposta pedagogica di Idana Pescioli bisogna tenere conto dei suoi incontri e delle sue simpatie: partita dal magistero di Ernesto Codignola col quale si laurea nel 1952, è a stretto contatto con la «scuola di Firenze», collabora e si confronta con Giuseppe De Bartolomeis e con un grande amico di Capitini, Lamberto Borghi, il quale

ha manifestato con il suo vissuto di essere vicino e partecipe ad una pedagogia della nonviolenza – possibile e realizzabile per una vita futura più umana e civile – che sa diventare didattica sperimentale e innovativa per mettere i bambini in situazioni atte alla loro libera espressione e comunicazione in gruppo ai fini di una cultura unitaria e pluridisciplinare, critica e creativa al tempo stesso, di cooperazione e di pace interpersonale e internazionale<sup>18</sup>.

Si interessa, poi, alla pedagogia svizzera di Claparède e di Bovet, allo sperimentalismo attivistico deweyano e del Movimento di Cooperazione Educativa (MCE), pedagogie che orientano il suo cammino di progettazione didattica verso un rinnovamento della scuola intesa come laboratorio e come comunità<sup>19</sup>. Tale cammino riguarda soprattutto la scuola di base, per la quale ella progetta percorsi formativi traducibili in concreti processi di azione da parte degli insegnanti e i cui risultati vengono socializzati attraverso il Gusias (Gruppo Universitario di Studenti e Insegnanti per l'Aggiornamento attraverso la Sperimentazione), un'associazione libera di educatori fondata nel 1966 che oggi contiene le carte di archivio del lavoro scolastico svolto dalla Pescioli. Il merito di questa associazione è di avere messo insieme, in un lavoro teorico-pratico di formazione e di produzione di cultura, gli studenti che in quegli anni frequentano il corso di laurea in Pedagogia presso la Facoltà di Magistero e gli insegnanti in servizio nelle scuole pubbliche, coniugando in questo modo la ricerca con la didattica sperimentale.

Grazie a questi esperimenti, Idana va sempre più maturando l'idea di una scuola nonviolenta il cui compito sia quello di favorire esperienze che non chiudano l'individuo in sé e non lo cristallizzino in forme egoistiche capaci a loro volta di generare la violenza e la sopraffazione a danno dell'altro e degli altri, poiché «quando il processo educativo si ferma, sorge o risorge l'egoismo: ossia cessa la libertà e rinasce la violenza»<sup>20</sup>.

Tutti i gradi scolastici per la Pescioli sono importanti, anche se ella non nasconde la sua preferenza per la prima scuola, perché

l'educazione-azione nonviolenta è capace di operare in concreto sul bambino piccolo, anzi fin dalla nascita, dando a lui quelle attenzioni e quelle cure atte ad assecondare la sua natura – né buona né cattiva – che si può colorare ora negativamente di aggressività odio e violenza, ora positivamente di simpatia costruttività creatività a seconda di come l'adulto e gli adulti intorno agiscono, danno esempi, si comportano, opprimendo o liberando inconsapevolmente o consapevolmente<sup>21</sup>.

---

<sup>17</sup> I. Pescioli, *Meditazioni laiche nei tempi ovvero dentro il servizio d'amore culturale. Dal 1966, oltre un Quarantennio fra Università Scuola Territorio*, Pisa, Edizioni ETS, 2017, p. 24.

<sup>18</sup> I. Pescioli, *Lamberto Borghi e la ricerca didattica per la «non violenza»*, in G. Tassinari (a cura di), *La pedagogia italiana nel secondo dopoguerra. Atti del Convegno in onore di Lamberto Borghi*, Università di Firenze, Facoltà di Magistero 8-9 ottobre 1986, Firenze, Le Monnier, 1987, p. 271.

<sup>19</sup> F. Cambi, *Presentazione*, in I. Pescioli, *Vivere libertà e nonviolenza nella scuola di tutti*, cit., pp. 18-19.

<sup>20</sup> I. Pescioli, *Educazione e nonviolenza*, in *Vivere libertà e nonviolenza nella scuola di tutti*, cit., p. 210.

<sup>21</sup> *Ibidem*.

La scuola elementare, pur migliorata rispetto al passato grazie a forme diffuse di attivismo, comunitarie e di nonviolenza, è però troppo breve per offrire una formazione di base in vista della maturazione di una personalità capace di produrre valori e trasformazioni nel senso della civiltà e del progresso. La scuola media, istituzione al servizio di tutti, non ha esaurito il suo compito, deve diventare un centro di vita e di cultura, soprattutto per coloro che dopo i 14 anni non accederanno a nessun altro tipo di scuola ma anche per chi continuerà gli studi. Accanto alle scuole devono quindi sorgere “centri educativi”, servizi per adolescenti e adulti, al fine di continuare un’educazione nonviolenta in un’ottica di educazione permanente<sup>22</sup>.

### 3. L’educazione alla pace nella scuola dell’infanzia

Secondo Idana Pescioli occorre formare gli educatori alla «coscienza dell’infanzia», ovvero a ciò che ella indica come l’istanza primaria da riconoscere quale spinta a realizzare un progetto educativo di nonviolenza, tale da focalizzare l’attenzione e l’impegno degli adulti sui loro operati concreti e quotidiani per attivare le scelte che contano di più in direzione di un assetto diverso della società nel suo insieme.

Coscienza dell’infanzia – così scrive – significa avere consapevolezza dei valori e delle considerazioni profonde che i bambini riescono ad esprimere di fronte ad un’immagine d’arte o a una poesia d’autore letta in gruppo: con domande-stimolo che lasciano liberi di esprimersi e li mettono in grado di costruire il linguaggio e il pensiero<sup>23</sup>.

Gli educatori hanno quindi il compito di fare emergere le ricche potenzialità dei bambini, creando situazioni di gruppo che permettano loro di esprimersi in maniera autentica con più linguaggi e di dar vita a prodotti ricchi di forme e colori, frutto di attente osservazioni e di elaborazioni. Se si riesce a fare emergere queste potenzialità, sottolinea più volte la Pescioli, «i risultati poi saranno sotto gli occhi di tutti: ma se non le vedremo nemmeno e neppure le presupponiamo, è perché non siamo preparati, non abbiamo studiato abbastanza su tale aspetto, quindi non lo sappiamo stimolare»<sup>24</sup>.

A tal proposito, la Pescioli ricorda come gli insegnanti coinvolti nel suo Laboratorio di Didattica Sperimentale Interdisciplinare abbiano sempre messo in discussione le proprie conoscenze, i propri atteggiamenti e comportamenti. Come essi stessi raccontano, una continua revisione li ha portati alla ridiscussione dei problemi, alla definizione delle terminologie scientificamente accertabili, alla impostazione di nuove sperimentazioni in direzione scientifica, a progetti di percorsi culturali innovativi da costruire con i bambini.

Superando l’idea di un’educazione autoritaria che si limita a trasmettere nozioni e conoscenze confezionate dall’adulto, la Pescioli sottolinea come occorra ascoltare i bambini il più possibile e stimolarli a fare emergere la loro creatività e la loro logica. Ecco perché si impegna a realizzare, insieme al Gusias, una didattica innovativa attraverso progetti mirati e programmazioni chiare di pratiche nonviolente, ponendosi come obiettivo quello di produrre una cultura della nonviolenza fin dalla prima scuola. A ben guardare, l’impegno del Gusias e della Pescioli è stato profuso per la difesa e per il rispetto

---

<sup>22</sup> Ivi, pp. 213-214.

<sup>23</sup> I. Pescioli, *Il metodo della ricerca nella scuola fino dall’infanzia*, Firenze, Morgana Edizioni, 2010, p. 25; cfr. Ead., *Valore di una coscienza dell’infanzia*, in «La Nuova città», 4-5, 1988, ora in *Vivere libertà e nonviolenza nella scuola di tutti*, cit., pp. 521-526.

<sup>24</sup> Ivi, pp. 25-26.

globale della vita dei bambini e delle generazioni future. È questa la ragione per cui ella, in varie sedi pubbliche, sottolinea l'urgenza di dare risposta ai problemi più inquietanti della società che ricadono anzitutto sui bambini, al fine di sensibilizzare non solo studenti, insegnanti, genitori e cittadini, ma anche e soprattutto amministratori e politici ad una forma di consapevolezza complessa e pluridimensionale.

I bambini, infatti, rappresentano il futuro biologico, naturale, culturale e storico della specie umana; essi sono il simbolo specifico della vita negli aspetti essenziali, i più veri, i più trasparenti, i più creativi nella ricchezza delle loro potenzialità<sup>25</sup>. Tuttavia, affinché i bambini possano diventare soggetti trasformativi dell'attuale cultura di violenza e di guerra, facendosi futuro del mondo e della vita umana e civile, dovrà essere compito primario degli adulti non distruggere con la violenza l'ambiente di vita e costruire, invece, una più ricca cultura sul pianeta Terra caratterizzata da ricerche condivise di fini e mezzi.

La nonviolenza è un diritto primario dei bambini, i quali però, non avendo il voto e non potendo esprimere i loro bisogni direttamente agli amministratori della politica e dei mass media, non solo non contano per i gestori del potere e non sono considerati dall'opinione pubblica, ma anzi sono oggetto di sopraffazione e di strumentalizzazione nella società complessa attuale e in ogni parte del mondo in cui esplodono violenze ogni giorno più feroci nei confronti dei minori.

Quando, alla fine degli anni Sessanta, Idana Pescioli usa per la prima volta il termine «la Prima Scuola», intende caratterizzare come nuova quella struttura che ufficialmente e comunemente, pubblica o privata, si chiama scuola materna, sottolineando il suo valore educativo e sociale nel senso più esteso e profondo secondo chiari obiettivi, contenuti e metodi in risposta a specifici bisogni psicologici e socio-culturali<sup>26</sup>. Ella auspica una scuola pedagogicamente qualificata per l'infanzia, atta ad una vera e propria opera educativa, da sostituire all'asilo e alla scuola materna quali luoghi di assistenza e custodia, istituti insufficienti e inadeguati per la vita dell'infanzia. La prima scuola, dice Pescioli, ha come propria «finalità educativa chiara, intenzionale, consapevole e specifica» quella di avviare in concreto i bambini alla conquista della loro autonomia, sviluppando atteggiamenti e comportamenti intellettivi e sociali nuovi<sup>27</sup>.

Mettendosi dalla parte dei bambini, l'educatore nonviolento coltiva la loro personalità di base che ha bisogno, per maturare e progredire, di confronti e di rapporti sociali sempre più ampi e positivi, di esperienze e di mediazioni capaci di mettere in mostra energie e forme di vita in una direzione educativa organica e sistemica, cure che mai la famiglia potrebbe offrire in una casa non organizzata per i bambini, in un nucleo che offre di fatto modelli limitati e limitanti.

Nel periodo in cui la Pescioli elabora queste idee sulla scuola dell'infanzia, già da alcuni anni il dibattito sul diritto allo studio va sempre più ribadendo la funzione della scuola materna come prima scuola del bambino, poiché assolve determinate funzioni educative per la sua maturazione sociale, affettiva e intellettuale, sostenendolo nel

---

<sup>25</sup> I. Pescioli, *Bambini uguale nonviolenza attiva nella città*, in «Infanzia», 9, 1991, pp. 51-53, ora in *Vivere libertà e nonviolenza nella scuola di tutti*, cit., pp. 539-545.

<sup>26</sup> I. Pescioli, *Per la prima scuola del bambino*, in «Scuola e Città», 6, 1968, pp. 301-306, ora in *Vivere libertà e nonviolenza nella scuola di tutti*, cit., pp. 248-259; Ead., *La prima scuola. Gli adulti all'opera per i bambini dai 3 ai 5 anni*, Roma, Editori Riuniti, 1972; Ead., *La prima scuola*, in «Riforma della Scuola», 10, 1972, pp. 36-39, ora ivi, pp. 394-411.

<sup>27</sup> I. Pescioli, *La «Prima scuola»: per la qualità della vita dell'infanzia*, in «Zerosei», 7, 1982, pp. 14-16, ora in *Vivere libertà e nonviolenza nella scuola di tutti*, cit., p. 480.

processo di superamento delle carenze dovute al suo ambiente d'origine<sup>28</sup>. Si è già dunque passati da un momento in cui la scuola materna era configurata come uno spazio senza particolari connotazioni pedagogiche, svolgendo solo un compito assistenziale, a quello attuale in cui la scuola dell'infanzia si caratterizza sempre più come uno spazio educativo idoneo ad ogni bambino, indipendentemente dalla situazione ambientale della sua famiglia ed inserito organicamente nell'arco della scuola di base<sup>29</sup>.

La riflessione di Idana Pescioli sull'educazione nonviolenta proposta da Aldo Capitini la porta, quindi, a creare una nuova scuola di base che, concentrandosi sull'organizzazione didattica della scuola materna, diviene la prima scuola dell'uomo del futuro.

## Conclusioni

È una 'utopia' attiva, o costruttiva, prospettarsi una società diversa dall'attuale, con l'apporto di una scuola per tutti diversa dall'attuale, quando questa sia affiancata da un 'centro' di educazione e di vita per adolescenti e adulti, se questi stessi – inserendosi sempre più e meglio nella vita politica nel senso della nonviolenza – agiranno in concreto dal di dentro per la sua trasformazione [...] giungendo a forme pacifiche di convivenza e di nonviolenza in una società di struttura veramente aperta e nuova<sup>30</sup>.

Questa riflessione di Idana Pescioli riassume in poche parole la visione educativa nonviolenta che ella elabora e fa sua grazie all'incontro con Aldo Capitini, per il quale va fatta un'aggiunta all'educazione. A questo proposito, la Pescioli puntualizza che non è necessario aggiungere qualcosa all'educazione se essa è attiva, perché si tratta già di un'educazione nonviolenta. La nonviolenza è uno stile di vita e una pratica educativa, dicono Capitini e Pescioli, che può diventare realtà in luoghi concreti come i capitiniani Centri di orientamento sociale e religioso o come la scuola sperimentale della Pescioli.

Entrambi danno valore all'infanzia come protagonista della trasformazione e della liberazione della realtà: Capitini vede nel fanciullo la chiave della liberazione dell'adulto, mentre la Pescioli guarda alla scuola dell'infanzia quale luogo di promozione di una cittadinanza consapevole. Il fine comune è quello di costruire, attraverso un'educazione e una scuola nonviolenta, una democrazia partecipata, la capitiniana omnicrazia, espressione concreta della compresenza di tutti gli esseri umani.

## Bibliografia

Barbieri N.S., *Asili nido e scuole dell'infanzia nella storia italiana*, in F. De Giorgi, A. Gaudio, F. Pruneri (a cura di), *Manuale di Storia della scuola italiana. Dal Risorgimento al XXI secolo*, Brescia, Scholé, 2019, pp. 69-115.

Capitini A., *Nuova socialità e riforma religiosa*, Torino, Einaudi, 1950.

Capitini A., *Il fanciullo nella liberazione dell'uomo*, Pisa, Nistri Lischi, 1953.

---

<sup>28</sup> N.S. Barbieri, *Asili nido e scuole dell'infanzia nella storia italiana*, in F. De Giorgi, A. Gaudio, F. Pruneri (a cura di), *Manuale di Storia della scuola italiana. Dal Risorgimento al XXI secolo*, Brescia, Scholé, 2019, pp. 89-96.

<sup>29</sup> I. Pescioli, *Ma cos'è questa scuola materna?*, in «Cooperazione educativa», 5, 1966, pp. 23-27, ora in *Vivere libertà e nonviolenza nella scuola di tutti*, cit., pp. 203-208; Ead., *La scuola materna in Italia. Dalla riforma Gentile ad oggi*, ivi, pp. 472-483.

<sup>30</sup> I. Pescioli, *Educazione e nonviolenza*, in «Cooperazione educativa», 9, 1966, p. 22, in *Vivere libertà e nonviolenza nella scuola di tutti*, cit., p. 214.

- Capitini A., *Religione aperta* (1955), Roma-Bari, Laterza, 2011.
- Capitini A., *Aspetti dell'educazione alla nonviolenza*, Pisa, Pacini Mariotti, 1959.
- Capitini A., *Principi della nonviolenza*, in «Azione nonviolenta», I, 1, 1964, p. 9.
- Capitini, A., *Le tecniche della nonviolenza*, Milano, Feltrinelli, 1967.
- Capitini, A., *Educazione aperta 1*, Firenze, La Nuova Italia, 1967.
- Capitini, A., *Educazione aperta 2*, Firenze, La Nuova Italia, 1968.
- Capitini, A., *Il potere di tutti* (1969), Perugia, Guerra, 1999.
- Catarci, M., *Il pensiero disarmato. La pedagogia della nonviolenza di Aldo Capitini*, Torino, EGA, 2007.
- Catarci, M., *Education and Nonviolence in the work of Aldo Capitini*, in «Pedagogia oggi», 2, 2013, pp. 180-190.
- Gandhi, M.K., *My Views on Education*, Ahmedabad, Navjivan Trust, 1971.
- Genna, C. (a cura di), *Aldo Capitini. Una filosofia per la vita*, Milano, FrancoAngeli, 2014.
- Mancini, R., *L'amore politico. Sulla via della nonviolenza con Gandhi, Capitini e Levinas*, Assisi, Cittadella, 2005.
- Pescioli, I., *Meditazioni laiche nei tempi ovvero dentro il servizio d'amore culturale. Dal 1966, oltre un Quarantennio fra Università Scuola Territorio*, Pisa, Edizioni ETS, 2017.
- Pescioli, I., *Vivere libertà e nonviolenza nella scuola di tutti. Cinquant'anni di ricerca-intervento fra Università Scuola Territorio*, Pisa, Edizioni ETS, 2014.
- Pescioli, I., *Il metodo della ricerca nella scuola fino dall'infanzia*, Firenze, Morgana Edizioni, 2010.
- Pescioli, I., *La scuola dell'utopia ovvero il progetto partecipato. Fatti e storie di ordinaria follia pedagogica*, Roma, Bulzoni, 2001.
- Pescioli, I., *Lamberto Borghi e la ricerca didattica per la «non violenza»*, in G. Tassinari (a cura di), *La pedagogia italiana nel secondo dopoguerra. Atti del Convegno in onore di Lamberto Borghi*, Università di Firenze, Facoltà di Magistero 8-9 ottobre 1986, Firenze, Le Monnier, 1987, pp. 269-273.
- Pescioli, I., *Costruire percorsi innovativi. I presupposti della sperimentazione didattica nella scuola di base*, Roma, Bulzoni, 1984.
- Pescioli, I., *La formazione dell'insegnante della scuola di base: il contributo del movimento dell'educazione attiva*, in L. Borghi (a cura di), *L'educazione attiva oggi: un bilancio critico*, Firenze, La Nuova Italia, 1984, pp. 87-101.
- Pescioli, I., *Prefazione*, in R. Bardelli (a cura di), *Diventare insegnanti. Le esperienze delle scuole comunali dell'infanzia a Pistoia*, Roma, Editori Riuniti, 1975, pp. 7-20.
- Pescioli, I., *La prima scuola. Gli adulti all'opera per i bambini dai 3 ai 5 anni*, Roma, Editori Riuniti, 1972.



# La Scuola Normale Femminile in Sardegna

Giulia Mandis

STUDIOSA INDIPENDENTE



THE "SCUOLA NORMALE FEMMINILE" IN SARDINIA

## Double blind peer review

**Copyright:** © 2024 Giulia Mandis.

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:** 10.13129/2785-0919/2024.1.69-75.

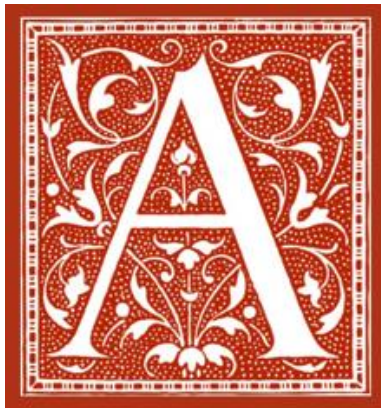
**Received:** June 24, 2023

**Accepted:** September 2, 2023

**Published:** January 31, 2024

**Corresponding Author:** Giulia Mandis.  
Mail: [g.mandis2@studenti.unica.it](mailto:g.mandis2@studenti.unica.it)

**Citation:** Giulia Mandis (2024), *La Scuola Normale Femminile in Sardegna. Gli Argonauti. Rivista di Studi storico-educativi e Pedagogici*, IV (1): 69-75.



## Riassunto | Abstract

La Scuola Normale, nata in Italia con l'urgenza di formare maestri e maestre, venne istituita con la Legge Casati del 1859; tale istituto, innovativo rispetto alle scuole di metodica già esistenti nel Regno venne distribuito sul territorio seguendo la distinzione tra i due sessi. Con questo lavoro di ricerca si è voluto analizzare la nascita e l'evoluzione della Scuola Normale Femminile di Cagliari sia attraverso il confronto dei documenti prodotti dalla scuola stessa sia in relazione al contesto socio-culturale in cui è nata. Viene mostrato il retroterra entro cui si colloca l'istituto per la formazione delle maestre sarde in confronto alle leggi nazionali e ai regolamenti che hanno caratterizzato quest'ordine di studi, fino ad arrivare ad una ricerca e analisi dei dati quantitativi sulle iscrizioni delle alunne al corso normale e agli esami di Patente. Oltre all'organizzazione propria della Scuola Normale si è dato, poi, particolare risalto all'importante ruolo educativo e sociale che tale istituzione ha svolto nei confronti delle numerose alunne che la poterono frequentare. I dati emersi dall'analisi dei documenti hanno permesso di ipotizzare e confermare l'andamento positivo di questa Scuola nel rispondere al suo scopo: formare professionalmente le insegnanti elementari della Sardegna.

*The Scuola Normale was established in Italy in response to the urgent need for teacher training and was formally instituted by the Casati Law in 1859. It represented an innovation compared to the pre-existing Scuola di Metodo in the Kingdom of Sardinia. It was structured with a distinction between male and female institutions across the territory. This study examines the origins and development of the Scuola Normale Femminile di Cagliari through an analysis of historical documents produced by the school within the broader socio-cultural context. Specifically, it provides an overview of the Sardinian Scuola Normale in the framework of national laws and regulations, followed by a quantitative analysis of student enrollment in the normal course and licensing examinations. Furthermore, this research highlights the educational and social role played by the Scuola Normale Femminile in providing professional training for students eligible to attend after the unification of Italy. The data gathered from historical documents suggest and confirm the institution's success in fulfilling its primary objective: professionally training primary school teachers in Sardinia.*

## Parole chiave | Key words

Istruzione, Scuola Normale, Sardegna, storia dell'educazione. *Education, Sardinia, Female education, History of education.*

Anno IV, numero 1, gennaio 2024

# La Scuola Normale Femminile in Sardegna

Giulia Mandis\*

STUDIOSA INDIPENDENTE

**A**ttaverso questo lavoro di ricerca si è cercato di ricostruire il quadro dell'istruzione normale magistrale, a livello regionale, attraverso lo studio delle leggi e regolamenti che, dal 1859 (Legge Casati) al 1914, circa, hanno caratterizzato questo ordine di studi. Viene poi dato risalto al ruolo educativo e sociale svolto dalla Scuola Normale Femminile di Cagliari per ricostruire la condizione della professione docente nell'Ottocento e nei primi anni del Novecento, inizialmente costituita da un numero inferiore di maestre rispetto ai maestri. Un *gap* che si invertì nettamente a favore della componente femminile in epoca giolittiana<sup>1</sup>.

Il lavoro d'indagine è stato svolto principalmente nell'Archivio storico dell'attuale "Liceo delle scienze umane e liceo linguistico Eleonora d'Arborea" di Cagliari, dove sono conservati documenti istituzionali riguardanti principalmente i registri delle alunne, dei loro esami e altri documenti inerenti gli affari generali.

L'analisi si concentra sui dati delle iscrizioni delle alunne al corso normale e il tasso di promozione agli esami di Patente, con l'obiettivo di capire sul piano quantitativo quale fosse realmente l'impatto e l'efficacia formativa della Scuola Normale Femminile di Cagliari.

## 1. Contesto socio-culturale

La Scuola Normale fu utile per la formazione delle maestre e maestri, in seguito alla più stringente legislazione tesa a diffondere l'obbligo scolastico dopo l'unificazione. Gli insegnanti erano necessari soprattutto per combattere l'analfabetismo assai diffuso a quell'epoca in Italia.

I dati del censimento del 1861 evidenziano un tasso di analfabetismo maschile pari al 72% e femminile all'84%<sup>2</sup>, con un dimezzamento del coefficiente italiano dal 75% al 38% per il cinquantennio successivo, anche grazie alla diminuzione di quello femminile. Con la Legge Casati (art. 357) vennero istituite: «Nove scuole normali per gli allievi maestri, delle quali una nella Savoia, una nella Sardegna, una nella Liguria, tre nelle altre

---

\* Dottoressa in "Scienze dell'Educazione" presso l'Università degli Studi di Sassari, laureanda in "Scienze della formazione primaria" presso l'Università degli studi di Cagliari. Mail: g.mandis2@studenti.unica.it.

<sup>1</sup> A. Tedde, R. Sani (a cura di), *Maestri e istruzione popolare in Italia tra Otto e Novecento: Interpretazioni, prospettive di ricerca, esperienze in Sardegna*, Milano, Vita e Pensiero, 2003, p. 347.

<sup>2</sup> C. Covato, A. M. Sorge (a cura di), *L'istruzione normale dalla Legge Casati all'età giolittiana*, Roma, Ministero per i beni culturali e ambientali, Ufficio centrale per i beni archivistici, 1994.



antiche province dello Stato e tre nelle nuove. Egual numero di scuole normali colla medesima distribuzione è pure stabilito per le allieve maestre»<sup>3</sup>

Così nacque la Regia Scuola Normale Femminile di Cagliari che, come si legge nella Raccolta degli Atti «[...] comprenderà nel suo circondario le undici Province dell' Isola di Sardegna»<sup>4</sup>, e che accoglieva alunne provenienti da tutta la regione, spesso grazie ai sussidi forniti dalle loro stesse Province di nascita e, a volte, perché sussidiate dal Governo. Anche, e forse soprattutto per questa ragione, la Scuola Normale Femminile svolse un importante ruolo sociale. Per molte donne appartenenti principalmente alla piccola borghesia o ai ceti popolari più elevati, infatti, l'iscrizione alla scuola normale rappresentava sia la prima opportunità di proseguire gli studi oltre il livello elementare sia l'accesso a una professione che, seppur fragile, permetteva loro di avere un'autonomia economica e culturale.

Non sono infatti da sottovalutare le difficoltà che le ragazze incontravano sia nello spostarsi dai piccoli paesi per recarsi in città a studiare sia, al contrario, per spostarsi, una volta acquisito il titolo, dalle città per insegnare nelle scuole rurali, anche in condizioni ambientali molto disagiate.

Occorre ricordare che la Legge Casati fissava per le maestre un limite stipendiale inferiore rispetto a quello dei maestri. Si ebbe un miglioramento di status e una rilevante variazione solo grazie all'istituzione della Scuola normale superiore femminile, trasformata poi nel 1882 nell'Istituto superiore di Magistero Femminile, che permetteva l'insegnamento nella scuola normale ma apriva anche la possibilità di proseguire gli studi ad un livello universitario.

## 2. Analisi dei dati

Il fondo della Regia Scuola Normale Femminile, conservato oggi nell'archivio storico del "Liceo delle scienze umane e liceo linguistico Eleonora d'Arborea" di Cagliari, è costituito dalla documentazione prodotta dalla Scuola Normale nel corso della sua esistenza, dal 1859 al 1923, anno in cui, a seguito della Riforma Gentile, venne trasformata nell'"Istituto Magistrale Eleonora d'Arborea".

Dal punto di vista archivistico, la documentazione concernente i registri delle alunne e dei loro esami della Patente, e altri vari registri di affari generali, è in buone condizioni.

Attraverso l'analisi di questi documenti e dei loro dati, si ha a disposizione un preciso spaccato sull'istruzione femminile a cavallo tra Otto e Novecento. In particolare, la prima analisi svolta si concentra sui registri delle alunne del corso normale, dal 1859 ai primi anni del '900. Grazie ad essi è stato possibile risalire al numero di iscritte per ogni anno scolastico e ricostruire così l'andamento totale delle iscrizioni.

Come si vede dalla seguente Figura 1 nei primi dieci anni le iscrizioni passarono da 50 alunne frequentanti il corso Normale, fino a quasi 70 nel 1885-86. L'andamento però non fu sempre in crescita, si verificarono infatti periodi in cui le iscrizioni diminuirono, ma non avendo informazioni certe sulle cause di questi cali di iscritte, una delle ipotesi possibili potrebbe essere che queste avvennero in seguito ad una maggiore selettività negli esami di ammissione.

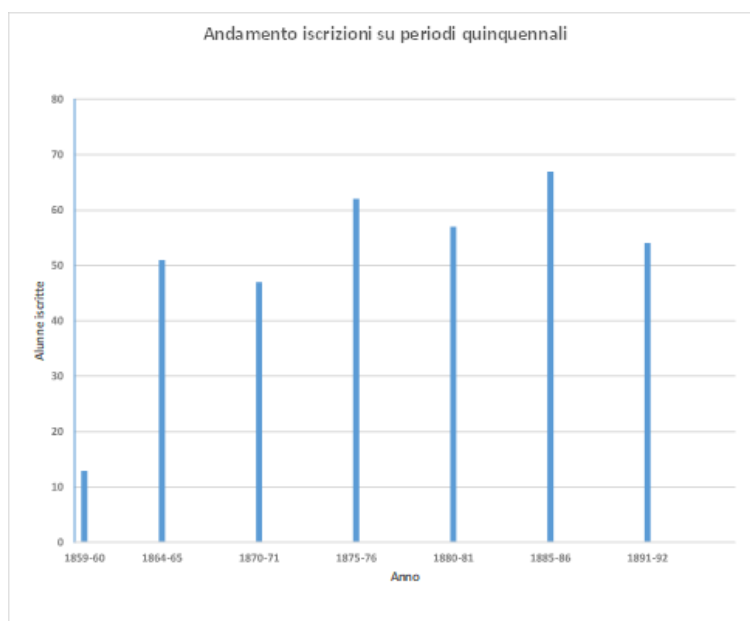
---

<sup>3</sup> Ministero della pubblica istruzione, *Appendici al codice dell'istruzione secondaria classica e tecnica e della primaria e normale*, Torino, Tipografia Scolastica di Seb. Franco e figli e comp., 1861, p. 98.

<sup>4</sup> *Raccolta degli atti del Governo di Sua Maestà il re di Sardegna*, Torino, Dalla Stamperia reale, 1859, p. 1060.

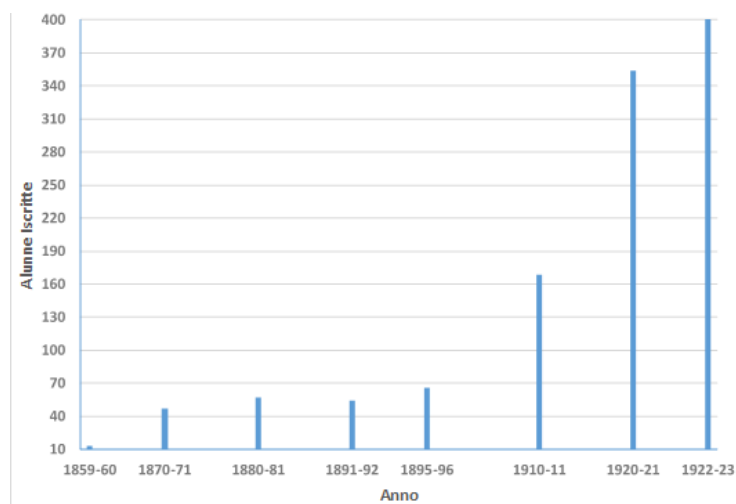
Infatti, già nel Regolamento del 1883 si davano disposizioni raccomandando la massima severità perché «[...] allo stato attuale delle cose quello che preme al governo non è già che dalle scuole normali escano molti maestri, ma che escano buoni, colti e bene apparecchiati al nobile ministero»<sup>5</sup>.

**Figura 1** - Dati riguardanti l'andamento delle iscrizioni al corso Normale, su periodi quinquennali dal 1859 al 1892



Tra i documenti ho esaminato anche una *Statistica delle Alunne iscritte dall'anno 1910-11 all'anno 1922-23* in cui venivano riportati il totale delle iscritte non solo al corso normale (a cui si fa riferimento nell'intero lavoro di ricerca), ma anche le iscritte al corso complementare, al corso elementare di tirocinio e al giardino d'infanzia con il corso

**Figura 2** - Dati relativi all'andamento totale delle iscrizioni al Corso Normale, dall'anno 1859 al 1923



<sup>5</sup> Covato, Sorge, (a cura di), *L'istruzione normale dalla Legge Casati all'età giolittiana*, cit., p. 49.

froebeliano. Le iscrizioni al corso normale per questi ultimi anni di esistenza della Scuola Normale attestano la consistente crescita delle alunne. Figura 2.

I risultati mostrano un incremento generale, con classi anche molto numerose, come è evidenziato soprattutto per gli anni dopo il primo conflitto mondiale. Si considerino, ad esempio, le 410 iscritte al corso normale con tre sezioni per ogni classe dell'anno scolastico 1922-23

La Legge Gianturco, nel 1896, abolì la patente di grado inferiore che si otteneva al termine del secondo anno e permetteva di insegnare solo nelle prime tre classi delle elementari. Un regolamento di poco successivo istituì il corso speciale per le maestre giardiniere e degli asili infantili riordinando anche i corsi complementari che colmavano l'intervallo che separava la scuola elementare dall'iscrizione alla Scuola Normale (16 anni per i ragazzi, 15 per le ragazze)

Agli esami di Patente, però, erano ammesse non soltanto le alunne che frequentavano la Scuola Normale, ma anche quelle dette "privatiste", cioè coloro che frequentavano altri corsi. L'esame, per entrambe le categorie, si svolgeva allo stesso modo e l'approvazione si otteneva con 6/10. Le alunne privatiste, però, dopo aver superato tutte le prove venivano dichiarate maestre tirocinanti ed erano obbligate a svolgere un tirocinio della durata di un anno nelle scuole pubbliche, al termine del quale ricevevano un certificato che attestava la loro idoneità all'insegnamento.<sup>6</sup>

Nei registri esaminati a Cagliari vengono riportati i risultati degli esami facendo la distinzione tra alunne frequentanti la Scuola Normale e alunne privatiste. Dai dati è quindi possibile valutare la percentuale di candidate che in quegli anni ottennero le Patenti, e capire il livello di preparazione delle stesse. È importante anche sottolineare che la maggior parte delle alunne, una volta ottenuta la patente di grado inferiore, continuavano gli studi per ottenere, l'anno successivo, quella di grado superiore.

Ho riportato nella seguente Figura 3 i dati relativi al totale delle candidate (sia delle alunne della Scuola Normale sia delle privatiste) e le alunne promosse che, quindi, ottennero la Patente.

**Figura 3** - Dati inerenti le candidate del corso Normale e privatiste, con totale di alunne che hanno sostenuto l'esame e relative promosse, per ogni anno dal 1886 al 1896

ESAMI PATENTE DI MAESTRA ELEMENTARE								
ANNO SCOLASTICO	GRADO INFERIORE				GRADO SUPERIORE			
	SC. NORMALE		PRIVATISTE		SC. NORMALE		PRIVATISTE	
	TOT.	PROMOSSE	TOT.	PROMOSSE	TOT.	PROMOSSE	TOT.	PROMOSSE
1886-87	14	13	6	4	7	4		
1887-88	13	12	10	7	11	11	1	1
1888-89	7	7	8	1	8	8		
1890-91	15	13	3	1	9	8		
1891-92	7	7	10	5	7	7	4	2
1892-93	9	9	11	4	4	4		
1893-94	7	7			8	7		
1894-95	8	7	1	0	8	8	1	1
1895-96	14	14	5	1	9	9	8	3
	94	89	54	23	71	66	14	7
	95%		43%		93%		50%	

<sup>6</sup> Ministero della pubblica istruzione, *Bollettino Ufficiale*, vol. VI, 1880, pp. 1096-1116.

I risultati mostrano un successo abbastanza alto per le alunne della Scuola Normale: su un totale di 94 alunne del grado inferiore, 89 quindi il 95% vennero promosse, mentre per le patenti di grado superiore su 71 alunne ne vennero promosse 66, dunque il 93% delle studentesse ottennero esiti positivi.

Ben diverso è il quadro delle “privatiste”, qui le percentuali si abbassano notevolmente: su 54 candidate del grado inferiore ne vennero promosse soltanto 23, quindi il 43%, mentre in quello superiore su 14 candidate soltanto la metà riuscì ad ottenere la patente. Questi dati, però, non sono da intendere come assoluti poiché gli anni dei quali disponiamo una documentazione archivistica costituiscono solo una piccola parte rispetto agli anni di esistenza della scuola. Tuttavia i dati sono sufficienti per ipotizzare che le alunne della Scuola Normale arrivassero all’esame di patente con una preparazione maggiore rispetto alle privatiste, nonostante i continui cambiamenti dei Programmi di insegnamento

In egual modo, i registri del corso normale per quegli stessi anni, consentono di ricavare il numero di alunne che abbandonarono i corsi durante l’anno o che non vennero ammesse agli esami di patente. Vengono anche segnate le alunne che decisero di fare l’esame come privatiste e quelle che vennero promosse alla 3a senza però fare l’esame per la patente di grado inferiore. Questi dati sono stati riportati nella seguente Figura 4

**Figura 4** - Per gli anni 1886-96 si riportano, sia per il grado inferiore che per quello superiore, il totale di alunne, il numero di abbandoni, di non ammesse, di promosse direttamente alla terza senza fare l’esame per la patente di grado inferiore e di alunne che fecero l’esame da privatiste. \*Per l’anno 1890-91 e 1894-95 mancavano dei dati, per cui non mi è stato possibile ricostruire la situazione delle alunne.

ALUNNE SCUOLA NORMALE (dal 1886-87 al 1895-96)									
ANNO SCOLASTICO	GRADO INFERIORE					GRADO SUPERIORE			
	TOT.	Abb.	N.A.	E. P.	P	TOT.	Abb.	N.A.	E. P.
1886-87	18	4				12	5		
1887-88	14	1				12	1		
1888-89	10		2		1	9	1		
1890-91*	19					11		2	
1891-92	15	2		4		10		2	1
1892-93	9	0				6	2		
1893-94	9	1			1	8	0		
1894-95*	17					8	0		
1895-96	28	1			13	11			2

Legenda: Abb.= abbandono / N.A.= non ammesse / E.P.= Esame da privatiste / P= promosse in 3a senza esame di patente

Per quanto riguarda il numero di abbandoni sul totale delle alunne, si vede come il l’anno scolastico 1886-87 sia quello con il maggior numero di abbandoni (nel grado inferiore su 4 alunne su 14 alunne abbandonarono al grado superiore 5 su 12. La maggior parte degli abbandoni, come si legge nelle osservazioni scritte dai professori, derivavano da malattia o da trasferimento in altre città. Le non ammesse, effettivamente, anche in questo caso non sono molte, a conferma del fatto che le alunne avevano un livello di preparazione adeguato agli standard degli esami. Alcune alunne, poi, decidevano di interrompere la frequenza ma si presentavano comunque agli esami di patente come

privatiste. Significativo è anche l'anno 1895-96 in cui su un totale di 28 alunne ben 13 furono promosse alla terza.

## Conclusioni

Il presente lavoro ha cercato di illustrare, in estrema sintesi, nelle sue diverse parti, la storia e il ruolo svolto dalla Scuola Normale Femminile attraverso l'analisi dei dati della Regia Scuola di Cagliari. Questi ultimi danno la conferma del successo, se così si può dire, della Scuola Normale per la crescita della preparazione pedagogica delle future maestre. Infatti, i risultati hanno mostrato: un numero sempre crescente di alunne iscritte; un numero limitato di abbandoni e una percentuale molto alta di alunne promosse agli esami finali di Patente.

È bene tuttavia considerare che la documentazione analitica consente di riflettere su un lasso di tempo breve rispetto agli anni di esistenza della Scuola Normale Femminile. Quindi sarebbe necessario procedere con ulteriori ricerche per avere un bilancio più obiettivo del peso che l'istituto cagliaritano ha avuto per la formazione della classe magistrale femminile dell'isola.

## Bibliografia

- Covato C., Sorge A. M. (a cura di), *L'istruzione normale dalla Legge Casati all'età giolittiana*, Roma, Ministero per i beni culturali e ambientali, Ufficio centrale per i beni archivistici, 1994.
- Ministero della pubblica istruzione, *Appendici al codice dell'istruzione secondaria classica e tecnica e della primaria e normale*, Italia, Tipografia Scolastica di Seb. Franco e figli e comp., 1861.
- Ministero della pubblica istruzione, *Bollettino Ufficiale*, vol. VI, 1880.
- Raccolta degli atti del Governo di Sua Maestà il re di Sardegna*, Torino, Dalla Stamperia reale, 1859.
- Tedde A., *L'istruzione popolare in Sardegna (1859-1911)*, in «Accademia sarda di storia di cultura e di lingua», <https://www.accademiasarda.it/2008/12/istruzione-popolare-in-sardegna-di-angelino-tedde/#more-703>



# Istruzione e sviluppo nella Barbagia Mandrolisai dall'Unità all'età Giolittiana: un'indagine sul campo

Nadia Pisu

STUDIOSA INDIPENDENTE



EDUCATION AND DEVELOPMENT IN BARBAGIA  
MANDROLISAI FROM THE UNITY TO THE GIOLITTI  
ERA: A FIELD INVESTIGATION

## Double blind peer review

**Copyright:** © 2024 Nadia Pisu.

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:** 10.13129/2785-0919/2024.1.77-83.

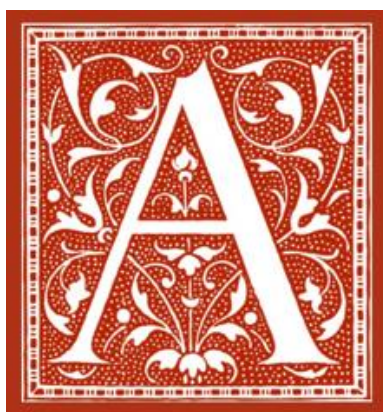
**Received:** June 24, 2023

**Accepted:** September 2, 2023

**Published:** January 31, 2024

**Corresponding Author:** Nadia Pisu.  
Mail: [pisunadia@gmail.com](mailto:pisunadia@gmail.com)

**Citation:** Nadia Pisu (2024), *Istruzione e sviluppo nella Barbagia Mandrolisai dall'Unità all'età Giolittiana: un'indagine sul campo*. *Gli Argonauti. Rivista di Studi storico-educativi e Pedagogici*, IV (1): 77-83.



## Riassunto | Abstract

Questo lavoro nasce dal tentativo di analizzare gli aspetti relativi l'istruzione primaria nella Barbagia Mandrolisai (regione storica della Sardegna) dall'Unità all'età Giolittiana. Lo studio è articolato in due parti. La prima inquadra il periodo storico attraverso una ricostruzione della situazione del Regno d'Italia dalla promulgazione della legge Casati alla legge Daneo-Credaro che segnò il passaggio dell'istruzione elementare dai comuni allo Stato. Successivamente, attraverso l'analisi della storiografia e di documenti d'archivi locali, si delinea il contesto scolastico nella Sardegna a cavallo tra XIX e XX secolo, prestando maggior attenzione ad alcuni paesi del centro dell'isola. Il nucleo dell'elaborato è lo studio di documenti e libri di testo relativi agli anni che vanno dal 1861 al 1914, custoditi negli archivi storici dei comuni e delle ex scuole elementari di Tonara, Sorgono, Desulo. L'inadeguatezza del sistema di archiviazione e l'inesistenza di una figura deputata alla gestione degli archivi, nonché l'enorme frammentarietà cronologica e tipologica che ha reso difficoltoso, ma non impossibile, l'accesso alle fonti.

This article is based on an attempt to analyse the aspects of primary education in Barbagia Mandrolisai from the Unity to the Giolitti era. The study is divided into two parts. The first focuses on the historical period through a reconstruction of the situation in the Italian kingdom from the Casati law to the Daneo Credaro law, which deliberated the passage of elementary education from the municipalities to the State. The second part analyses historiography and archive documents between the 19th and 20th centuries, focusing mostly on some areas of Barbagia Mandrolisai. The core of the research is the study of documents and textbooks dated from 1861 to 1914, preserved in the municipalities' archives and ex-primary schools in Tonara, Sorgono, Desulo. The inadequacy of the archive system and the absence of a person in charge of the management of the archives, in addition to the enormous fragmentation of the papers, chronologically and typologically, made the access to the resources difficult, although not impossible.

## Parole chiave | Key words

Istruzione primaria, Barbagia, Età Giolittiana.  
*Primary education, Barbagia, Giolitti era.*

Anno IV, numero 1, gennaio 2024

# Istruzione e sviluppo nella Barbagia Mandrolisai dall'Unità all'età Giolittiana: un'indagine sul campo

Nadia Pisu

STUDIOSA INDIPENDENTE

Situata al centro della Sardegna, in una zona «aliquantum aspera et montuosa»<sup>1</sup>, la subregione del Mandrolisai si estende su una superficie di circa 340 kmq. ripartita tra un'ampia zona collinare e la restante area montuosa. Assai diffusa la pastorizia, l'agricoltura vitivinicola e cerealicola.

Nel periodo che intercorre tra l'Unità e i primi anni Venti del Novecento, il sistema sociale era una spirale fatta di rapporti di vassallaggio che dagli uffici dei giudici mandamentali fino ai capitani dei barracelli controllava efficacemente il territorio<sup>2</sup>.

«Anche in questi dipartimenti fu esteso il beneficio dell'erudimento nella lettura e calligrafia»<sup>3</sup>. Non mancavano le scuole, a Tonara, per esempio, la prima fu istituita nel 1824, all'indomani del Regio Editto del 23 giugno<sup>4</sup>. Tuttavia, nel 1833, in tutta la zona, coloro che sapevano leggere e scrivere non raggiungevano le 200 unità su una popolazione di circa 10.000 persone<sup>5</sup>.

Il problema dell'istruzione e soprattutto dell'alfabetizzazione non era certo una questione semplice da affrontare. Bisognerà attendere le riforme degli anni post-unitari, per cercare di risolvere, quasi del tutto, l'annosa questione dell'analfabetismo, anche nei piccoli centri della Barbagia Mandrolisai.

## 1. Edilizia scolastica

Negli anni immediatamente successivi all'Unità erano rari i centri barbaricini che disponessero di strutture scolastiche adeguate. Gli edifici scolastici, inizialmente assenti, erano sostituiti da aule di fortuna ricavate presso abitazioni di privati cittadini, i quali concedevano in affitto al comune alcuni locali «al prezzo annuo di lire cinquanta»<sup>6</sup>. Le aule erano carenti circa le condizioni igienico sanitarie. Di questo aspetto se ne facevano portavoce gli ispettori scolastici, i quali non mancavano di «raccomandare caldamente il miglioramento delle aule, le quali sotto ogni punto di vista sono mistate scomode e

---

<sup>1</sup> G. Camboni, M. Lallai, *Tonara: Il Paese, La Storia, La Montagna*, Cagliari, Edizioni della Torre, 1992, p. 68.

<sup>2</sup> G. Salice, *Dal villaggio alla nazione. La costruzione della borghesia in Sardegna*, Cagliari, AM&D Edizioni, 2011, p. 259.

<sup>3</sup> V. Angius, *Città e Villaggi della Sardegna dell'Ottocento: Abbasanta-Guspini*, (a cura di Luciano Carta), Nuoro, Ilisso, 2006, p. 137.

<sup>4</sup> Regio Editto 24 giugno 1823 *Sulla istruzione superiore, inferiore normale ed elementare*.

<sup>5</sup> V. Angius, *Città e Villaggi della Sardegna dell'Ottocento: Abbasanta-Guspini*, cit. pp. 134 e 136.

<sup>6</sup> Archivio storico comunale di Desulo, Registro deliberazioni Consiglio Comunale, n. 67 (18 dicembre 1885), disponibile su <https://archivistorico.desulo.taulara.net/>.



malsane»<sup>7</sup> Se da un lato i locali apparivano insalubri e scomodi, dall'altro non mancavano delle accortezze per preservare l'igiene. Ad esempio, in una delibera del comune di Sorgono si legge che «il sindaco intende cambiare le scuole femminili in altro sito secondo ordinanza del consiglio all'usanza della latrina»<sup>8</sup>.

Per soccorrere i comuni, inermi dinanzi al problema dell'edilizia scolastica, il governo varò una legge a sostegno della stessa per la scuola elementare, la quale prevedeva un'agevolazione per comuni in ottemperanza alla L. del 21 luglio 1877.

Nei registri del Comune di Sorgono si legge che «Il sindaco enuncia la facilitazione per la costruzione di un casamento scolastico con un prestito di lire 10.000 da contrarsi alla cassa depositi e prestiti»<sup>9</sup>.

## 2. Insegnanti e alunni

L'art. 332 della legge Casati precisava che i maestri delle scuole elementari fossero eletti dai municipi, tra candidati muniti della patente di grado inferiore o superiore. Alle elezioni non mancavano le “raccomandazioni”: «Il Sindaco rende a conoscenza del Consiglio che furono inoltrate a questo comune tre domande, fra le quali una, cioè quella del signor [...] appoggiato dal signor Ispettore Scolastico ritenendolo un ottimo Maestro tanto per istruzione, come per costumi e buone qualità morali»<sup>10</sup>.

Le mancanze dei maestri erano punite con una lista graduata di interventi. I Consigli comunali non mancavano di accusare pubblicamente trasgressioni e negligenze. Tra la primavera e l'autunno del 1900 il comune di Tonara intendeva provvedere:

al licenziamento o meno di questa maestra elementare [...] alla quale si addebitano diverse mancanze: 1° Contegno irriverente, sprezzante e insultante verso i pubblici amministratori. 2° permette che suo figlio di oltre vent'anni accede liberamente alla scuola nell'ora della lezione accostandosi ai banchi delle ragazze. 3° contrae continuamente debiti che non paga accompagnando la insequestrabilità del suo stipendio. 4° non ha pagato mai, ne pagherà le tasse comunali dando in tal modo scandalo alla popolazione»<sup>11</sup>

Ai comuni spettava l'onere del pagamento del salario agli insegnanti. La legge fissava i minimi stipendiali dei maestri, e ancor più delle maestre distinguendo tra scuole urbane e rurali ne conseguiva un enorme variabilità di inquadramento economico. Non era un caso che anche uno dei quotidiani politici dell'epoca, *Il popolo sardo*, si esprimesse per un miglioramento «della condizione economica del maestro»<sup>12</sup>.

Le retribuzioni della tabella che segue si riferivano ai minimi indicati dalla legge.

---

<sup>7</sup> Archivio storico comunale Tonara; Registro Delibere di Consiglio 1892-1901, Delibera n. 320.

<sup>8</sup> Archivio storico comunale Sorgono, Registro delibere di Consiglio 1874-1879 Delibera n. 98 (27 aprile 1879).

<sup>9</sup> Archivio Storico Comunale Sorgono, Registro delibere di Consiglio 1901-1914. Delibera n. 6 (1907).

<sup>10</sup> Archivio storico comunale di Tonara, Registro delibere di consiglio 1894-1913, Delibera n. 194 (18 agosto 1907).

<sup>11</sup> Archivio storico comunale di Tonara; Registro Deliberazioni 1892-1901; Delibera n. 316 (16 aprile 1900).

<sup>12</sup> «Il popolo sardo: Giornale politico quotidiano», Cagliari, Tipo-lit. commerciale, A. 1, n. 1 (10 dic. 1893).

Dai registri di classe conservati presso la ex scuola elementare di Tonara è possibile evidenziare le seguenti “differenze di genere” riscontrabili alla voce “stipendio”<sup>13</sup> (Tabella n. 1).

**Tabella n. 1 - Stipendi degli insegnanti a Tonara (1894-1913)**

Anno scolastico	Maestro	Stipendio (lire)	Maestra	Stipendio (lire)
1894-1895	Giovanni Licheri	880	Maria Siglienti	640
1896-1897	Giovanni Licheri	810	Eusebia Carta	600
1899-1900	Luigi Caivano	750	Eusebia Carta	600
1901-1902	Giovanni Licheri	750	Eusebia Carta	600
1902-1903	Giuseppe Tore	750	Vittoria Nurra	600
1903-1904	Giovanni Licheri	825	Eusebia Carta	600
1904-1905	Giovanni Licheri	975	Eusebia Carta	810
1905-1906	Giuseppe Tore	950	Vittoria Nurra	870
1909-1910	Giuseppe Tore	1075	Clelia Azara	1.000
1910-1911	Giuseppe Tore	1.075 e 2/5 di 1.000	Virginia Rosas	1.000
1911-1912	Giovanni Licheri	1880	Clelia Azara	1.500
1912-1913	Giovanni Licheri	1.200 e 2/5	Antonietta Cossu	1.200

Negli anni a cavallo tra Otto e Novecento solo una piccola fetta di popolazione in età scolare riuscì a portare a termine il ciclo di studi. Il più volte richiamato “obbligo scolastico” mal si sposava con il normale dispiegarsi della vita quotidiana barbaricina. Quasi rassegnato all’inosservanza dell’obbligo, un maestro ribadiva che «è cosa ormai vecchia nella storia della scuola elementare italiana, e si continuerà sempre così, finché non vi sarà un provvedimento tale, che faccia applicare col massimo rigore, la legge sull’istruzione obbligatoria»<sup>14</sup>.

Nelle zone interne, le lezioni avevano inizio nel mese di novembre inoltrato, in alcuni casi anche in dicembre, complice la raccolta delle castagne e delle nocchie<sup>15</sup>.

Della frequenza, tutt’altro che assidua, erano responsabili i genitori, i quali, «Preferiscono mandare i loro figli in campagna per attendere ai lavori agricoli od alla custodia del bestiame o allo sviluppo che prendeva il lavoro dei campi»<sup>16</sup>. Non era un caso che il poeta scapigliato locale Peppinu Mereu, ne *La Maestra*, scriveva:

La madre l’ha detto anche nel forno. Che la maestra non capisce un corno. E più de  
issa n’dhischit sa pizzinna. E dae cussu l’hat mandada a linna<sup>17</sup>

<sup>13</sup> Le informazioni quantitative sono state estrapolate dai registri di classe conservati presso “l’archivio storico” delle ex scuole elementari del comune di Tonara. Dagli stessi, è stato possibile ricavare le notizie riguardanti, oltre ai dati anagrafici dei singoli maestri, il grado di patente posseduta (inferiore o superiore), luogo e data del conseguimento, iscrizione al Monte delle Pensioni, titoli speciali, data inizio servizio.

<sup>14</sup> Archivio storico dell’ex scuola elementare di Tonara; G. Tore “Relazione all’illustrissimo sindaco del comune di Tonara”, Tonara 15 settembre 1906.

<sup>15</sup> Archivio storico dell’ex scuola elementare di Tonara. Dall’analisi dei registri di classe della ex scuola elementare di Tonara degli anni dall’A.S 1863-1864 all’A.S 1913-1914.

<sup>16</sup> Archivio storico dell’ex scuola elementare di Tonara, G. Tore “Relazione all’illustrissimo sindaco di Tonara”, 5 settembre 1907.

<sup>17</sup> La madre l’ha detto anche nel forno Che la maestra non capisce un corno. La bambina ne sa più di lei. E per questo l’ha mandata a far legna. Cfr. P. Mereu, *Poesias*, in «La Biblioteca della Nuova Sardegna», Sassari, 2003.

Tuttavia, l'ossessione per l'orario era uno dei tratti caratteristici dell'educazione degli alunni e delle alunne<sup>18</sup>, tanto da indurre gli stessi maestri ad agevolare la frequenza delle lezioni «per porre in qualche modo riparo a siffatto male»<sup>19</sup>

A Tonara l'Orario Unico distribuito da novembre ad aprile era articolato nel modo seguente:

Dalle 8 alle 10 prima lezione; Dalle 10 alle 10 e mezzo colazione e ricreazione; Dalle 10 e mezzo alle 12 e mezzo seconda lezione. Dal 1° Maggio alla fine dell'anno scolastico l'orario sarà il seguente: Dalle 7 alle 9 prima lezione; Dalle 9 alle 9. e mezzo colazione e ricreazione; Dalle 9 e mezzo alle 11 e mezzo seconda lezione<sup>20</sup>.

Date le particolari esigenze, anche il consiglio comunale (di Tonara) osservò che «l'attuale orario unico delle scuole elementari è assai scomodo per i bambini e per le famiglie deliberando che sia ripristinato l'orario delle scuole elementari di due lezioni al giorno»<sup>21</sup>.

A tal proposito, la maestra Carta scriveva:

Venne stabilito il seguente orario:

fino al mese di maggio dalle nove alle undici; e dalle quattordici alle sedici;

nei mesi di maggio e giugno dalle otto alle dieci e dalle quindici alle diciassette;

in luglio e agosto dalle sette alle nove e dalle sedici alle diciotto<sup>22</sup>.

Il cuore dell'attività scolastica era l'aula; al suo interno suddivisa in più classi: bambini alla loro prima esperienza didattica, ripetenti, preadolescenti analfabeti, insieme a coetanei già minimamente alfabetizzati.

In uno dei tanti registri presenti presso l'archivio storico delle ex scuole elementari di Tonara, alla voce "Riassunto degli iscritti" dell'anno 1895-1896, si legge:

Classe I; n. iscritti 15; dei quali ripetono 0

Classe II; n. iscritti 3; dei quali ripetono 1

Classe III; n. iscritti 6; dei quali ripetono 2<sup>23</sup>.

L'organizzazione delle aule rispondeva a logiche funzionali molto elementari. Circa la dotazione delle stesse (Banchi da studio, Tavola con cassetto a chiave e seggiola per Maestro; Stufa per riscaldamento, ecc.) la normativa nazionale non aveva grosso seguito nei piccoli paesi<sup>24</sup>.

Di questo aspetto se ne faceva portavoce il maestro Tore che accusava:

Quanto all'arredamento bisogna dire che la scuola è quasi priva degli oggetti resi obbligatori per legge, tanto che un provvedimento s'impone. E maggiormente s'impone per necessità di provvedere ai locali, poiché a parlare della scuola di 2° e 3° classe, pur essendo la migliore,

---

<sup>18</sup> F. Pruneri, *Tempo scuola e egemonia del tempo nell'Italia post-unitaria. il caso sardo tra storia locale e nazionale*, «Rivista di Storia dell'Educazione», 2018, vol. 5, n. 1, p. 199.

<sup>19</sup> Archivio storico dell'ex scuola elementare di Tonara, A. Littarru "Processo verbale degli esami di proscioglimento tenuti nel Comune di Tonara nel settembre del 1896", Tonara 24 settembre 1896.

<sup>20</sup> *Ibidem*.

<sup>21</sup> Archivio storico comunale di Tonara, Registro delibere di consiglio 1894-1913, Delibera n. 231 (settembre 1902).

<sup>22</sup> Archivio storico dell'ex scuola elementare di Tonara, E. Carta, "Relazione finale dell'insegnante Eusebia Carta" A.S.1904-1905.

<sup>23</sup> Archivio storico dell'ex scuola elementare di Tonara, *Registro di classe dell'anno 1895-1896*.

<sup>24</sup> F. Pruneri, *Aula scolastica tra Otto e Novecento*, «Rivista di Storia dell'Educazione», 2014, vol. I, p. 67.

nella stagione estiva l'insegnante si trova spesso nell'impossibilità di far lezione, per essere un ambiente ristrettissimo con una finestra che manca di scuri. È da sperare che il municipio non lascerà sfuggire le facilitazioni offerte dalla nuova legge sui provvedimenti per il mezzogiorno e per le isole<sup>25</sup>.

Calati d'improvviso in realtà desolanti, le maestre e i maestri si rendevano conto che i programmi ministeriali, pensati per "scuole ideali", non erano facilmente attuabili in zone disagiate, dove, comunemente, gli alunni erano organizzati in pluriclassi.

I programmi didattici venivano, quindi, adattati dagli insegnanti alle realtà nelle quali operavano, cercando di non trascurare nessuna delle materie previste:

E prima di trattare di ciascuna classe e delle singole materie d'insegnamento - scriveva il maestro Tore - faccio notare che, fra queste ultime ho fatto tenere una certa colleganza perché servissero da aiuto reciproco, non solamente, ma perché si avesse uno svolgimento armonico tale che tutte le materie procedessero di pari passo. Difatti, mentre nella composizione si potevano trattare questioni aritmetiche, storiche, geografiche e morali, in aritmetica, pure comprendendovi delle questioni geografiche e morali raddrizzando il giudizio mediante qualsiasi esercizi scritti e soprattutto orali si recava un largo contributo alla composizione, tanto nella forma, quanto nella sostanza<sup>26</sup>.

## Conclusioni

Lo scenario che emerge dalla ricerca è quello di un tessuto sociale, che, proprio a causa delle endemiche difficoltà economiche e sociali, rispose solo parzialmente all'opera di alfabetizzazione e scolarizzazione.

Ciò evidenzia le debolezze e le incoerenze di un sistema scolastico che non teneva conto della realtà in cui doveva essere impiantato e che perciò non riuscì ad ottenere i risultati che si prefiggeva, così come erano stati pensati dal governo nazionale.

La "società barbaricina" fu sì toccata dalle teorie pedagogiche che animavano le riforme di Gabrio Casati prima e Coppino e Daneo-Credaro dopo, ma ne fu influenzata solo superficialmente.

Esse non poterono attecchire in maniera compiuta in quanto la vita in Barbagia aveva dei ritmi e delle necessità che raramente erano compatibili con il rispetto dell'obbligo scolastico tanto caro al Casati e ancor di più al Coppino. Gli insegnanti, spesso impotenti di fronte a queste "mancanze", portavano avanti il loro lavoro come potevano e i "Registri" divenivano, più che una semplice cronaca scolastica, il diario di una realtà politica e sociale complessa.

La frustrazione determinata negli insegnanti dal non riuscire ad assolvere al proprio compito con successo, e l'estrema povertà in cui si trovavano ad operare, possono forse spiegare la generalizzata apatia politica che emerge dai documenti esaminati

Essa può essere considerata forse la più grande testimonianza dell'insuccesso della politica scolastica liberale in Barbagia. La più lampante.

---

<sup>25</sup> Archivio storico dell'ex scuola elementare di Tonara; G. Tore "Relazione all'illustrissimo sindaco del comune di Tonara", Tonara 15 settembre 1906.

<sup>26</sup> Archivio storico dell'ex scuola elementare di Tonara; G. Tore "Relazione all'illustrissimo Ispettore scolastico del Circondario di Lanusei", Tonara 20 settembre 1904.

## Bibliografia

- Angius V., *Città e Villaggi della Sardegna dell'Ottocento: Abbasanta-Guspini*, (a cura di Luciano Carta), Nuoro, Ilisso, 2006.
- Camboni G., M. Lallai, *Tonara: Il Paese, La Storia, La Montagna*, Cagliari, Edizioni della Torre, 1992.
- Mereu P., *Poesias*, in «La Biblioteca della Nuova Sardegna», Sassari, 2003.
- «*Il popolo sardo: Giornale politico quotidiano*», Cagliari, Tipo-lit. commerciale, A. 1, n. 1 (10 dic. 1893).
- Pruneri F., *Aula scolastica tra Otto e Novecento*, «Rivista di Storia dell'Educazione», 2014, vol. I, pp. 63-72.
- Pruneri F., *Tempo scuola e egemonia del tempo nell'Italia post-unitaria. il caso sardo tra storia locale e nazionale*, «Rivista di Storia dell'Educazione», 2018, vol. 5, n. 1, pp. 191-208.
- Salice G., *Dal villaggio alla nazione. La costruzione della borghesia in Sardegna*, Cagliari, AM&D Edizioni, 2011.





## **Gli Argonauti. Rivista di Studi storico-educativi e pedagogici**

Rivista semestrale pubblicata dall'Università degli Studi di Messina  
Homepage: <https://cab.unime.it/journals/index.php/argo/index>.

Copyright © 2024 Authors. The authors retain all rights to the original work without any restrictions. Open Access. This issue is distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC-BY-4.0) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided you give appropriate credit to the original author(s) and the source, provide a link to the Creative Commons license, and indicate if changes were made. The Creative Commons Public Domain Dedication (CC0 1.0) waiver applies to the data made available in this issue, unless otherwise state.

In copertina: *Archivio di Stato di Agrigento - Verbale scolastico: annotazioni* (Caterina Sindoni, 2024)

