

## L'INNOVAZIONE DEGLI ASILI INFANTILI NELL'EPOCA APORTIANA: ESEMPIO DI SCUOLE MATERNE IN UN ALTRO PERIODO STORICO

Chiara Giovinazzo\*, Maurizio Piseri\*\*

Il presente articolo si propone di delineare una figura importante nel panorama italiano delle scuole infantili: Ferrante Aporti. In seguito ad una breve introduzione, sulla vita e sui momenti salienti del sacerdote cremonese, l'intento è quello di costruire una mappatura delle scuole aportiane e della loro diffusione in Italia, in particolare nelle zone della Lombardia e del Regno di Sardegna. Un attento carteggio presso l'Archivio di Mantova ha consentito di portare alla luce importanti documenti che attestano la diffusione degli asili, la loro condizione e l'amministrazione. Scuole infantili che da un lato rappresentarono un luogo di carità e di accoglienza e un presidio sanitario della prima infanzia, dall'altro un modello di carità che nulla ha a che vedere solo con l'assistenza e il soccorso. Aporti, in realtà, si ricollegò alla tradizione educativa lombarda della "carità operosa". L'idea, pertanto, che la carità non sia la risposta ad una emergenza, ma debba formularsi in una progettualità sociale, che mirava alla costruzione di una società ordinata. Aspetti che, secondo l'idea di Aporti, avrebbero portato alla costruzione di un onesto cittadino e di un buon cristiano.

Cet article a le but de présenter une figure importante dans le panorama italien des écoles maternelles: Ferrante Aporti. Après une brève introduction sur la vie et les principaux moments du prêtre de Crémone, l'objectif est de construire une carte des écoles d'Aporti et de leur diffusion en Italie, en particulier dans les régions de Lombardie et du Royaume de Sardaigne. Une correspondance attentive aux Archives de Mantoue a permis de mettre au jour d'importants documents attestant de la diffusion des jardins d'enfants, de leur état et de leur administration. Des écoles maternelles qui représentent d'une part un lieu de charité et d'hospitalité et un centre de santé pour la petite enfance, et d'autre part un modèle de charité qui n'a rien à voir avec la seule assistance et le secours. Aporti renoue en fait avec la tradition éducative lombarde de la "carità

\* Chiara Giovinazzo è insegnante presso l'Istituzione Scolastica Saint-Roch di Aosta. Ha conseguito il diploma di liceo scientifico presso l'I. S. "Michele Guerrisi" di Cittanova (RC), in seguito ha studiato presso l'Università della Valle d'Aosta, conseguendo la Laurea Magistrale in Scienze della Formazione (2008) e l'abilitazione per il Sostegno (2010). Nel 2006 ha ottenuto il conferimento di una borsa di studio per la collaborazione ad attività di ricerca sull'argomento "Atlante storico delle scuole infantili nel Regno di Sardegna (1825-1859)" e nel 2008 l'incarico di lavoro autonomo nell'ambito dei fondi personali destinati alla ricerca scientifica del Prof. Maurizio Piseri, avente ad oggetto il reperimento delle fonti archivistiche e l'organizzazione di un progetto infantile di ricerca sulla Condizione degli asili infantili in Valle d'Aosta. Attualmente è collaboratrice alla cattedra del Prof. Maurizio Piseri, docente nell'ambito storico-pedagogico presso l'Università della Valle d'Aosta e titolare del laboratorio in Didattica speciale: codici del linguaggio logico matematico. Dal 2018, è in dottorato di ricerca presso l'Université Lyon 2, nella scuola di dottorato in Education, Culture et Politique, sotto la direzione del Prof. Yves Verneuil, con una tesi di dottorato dal titolo: *Les orphelinats en Lombardie entre la fin du XIXe siècle et le début du XXe siècle: deux exemples "Martini et Stelline"*. Inoltre, da dicembre 2020, ricopre l'incarico di tutor de tirocinio del V Corso del TFA di sostegno, presso l'Università della Valle d'Aosta.

\*\* Maurizio Piseri è professore di Storia della pedagogia presso l'Università della Valle d'Aosta. Si occupa principalmente di storia dei processi di alfabetizzazione, di storia istituzionale e sociale della scuola tra età moderna e primo Ottocento, di storia delle istituzioni aportiane; ambiti a cui ha dedicato diverse monografie e numerosi articoli e saggi.

operosa”. L’idée était donc que la charité n’était pas une réponse à une urgence, mais devait prendre la forme d’un projet social, qui visait à construire une société ordonnée. Des aspects qui, selon l’idée d’Aporti, conduiraient à la construction d’un citoyen honnête et d’un bon chrétien.

**Parole chiave:** asili infantili, Ferrante “carità operosa”, Aporti, Regno di Sardegna, Lombardia.

**Mots-clés:** “carità operosa”, jardins d’enfants, Lombardie, Ferrante Aporti, , Royaume de Sardaigne.

## 1. Cenni storici sulla figura di Ferrante Aporti

Il contributo offre alle stampe un primo tentativo di elaborazione dell’ampio apparato statistico raccolto da Ferrante Aporti sulle scuole infantili piemontesi nel corso degli anni Cinquanta dell’Ottocento. Il materiale, ora depositato presso il fondo aportiano dell’Archivio di Stato di Mantova, fa parte della cospicua donazione di autografi e carteggi dell’educatore disposta dall’imprenditore Giorgio Marolli Furga Gornini a favore del comune di San Martino dall’Argine. La donazione ha portato a disposizione degli studiosi una raccolta documentaria di notevole interesse, ancor più se teniamo conto delle sfortunate vicissitudini sia dell’archivio personale di Ferrante Aporti sia della documentazione rimasta nelle disponibilità dell’Ente autonomo asili infantili di Cremona e Uniti<sup>1</sup>.

Ferrante Aporti nasce il 20 novembre 1791 a San Martino dall’Argine (Mantova) da Giuseppe Aporti, avvocato e proprietario terriero, e Giuseppa Isalberti, appartenente ad una importante famiglia del luogo. Primo di sei fratelli, nel 1804 viene avviato dal padre alla carriera ecclesiastica presso il seminario di Cremona, dove ebbe modo di segnalarsi e di godere della stima di personalità di rilievo dell’ambiente culturale cremonese, come Giuseppe Ruiz, professore di dogmatica e, soprattutto, come Luigi Bellò, direttore del locale liceo e raffinato uomo di lettere. Nel 1815 riceve gli ordini sacerdotali. La distinzione negli studi, soprattutto di teologia, metafisica, fisica e matematica, gli valse la nomina, nel 1816, ad una delle due piazze riservate alla Lombardia presso il collegio Frintaneum, il seminario di alti studi teologici inaugurato nello stesso anno a Vienna<sup>2</sup>.

Durante il soggiorno viennese, Aporti seguì, come chiesto ad ogni alunno del Frintaneum, il corso di pedagogia tenuto presso il Collegio Theresianum dal piarista Peregrin Kunze<sup>3</sup>. Le lezioni del Kunze permisero al giovane abate di accostarsi alla scuola pedagogica viennese e, in particolare, di approfondire la conoscenza della pedagogia di Vincenz Eduard Milde, dalla quale ebbe modo di cogliere l’importanza dello sviluppo armonico del bambino e della necessità di estendere l’educazione a una disciplina del corpo declinata in termini igienico-sanitari. Né va dimenticata l’importanza del soggiorno

<sup>1</sup> Per dettagli sulle vicende dei fondi aportiani rimando a M. Piseri (2016), Introduzione, in F. Aporti (2016), Lettere a diverse cospicue persone (1843-1848), a cura di M. Piseri, FrancoAngeli, Milano, pp. 7-8.

<sup>2</sup> Il Priesterkolleg St. Augustin o, Frintaneum, dal nome del suo fondatore Jakob Frint, fu istituito nel 1816 dall’imperatore Francesco I. L’istituto era destinato all’alta formazione pastorale e teologica dei futuri prelati dell’impero. Ogni Stato asburgico poteva selezionare ogni anno un numero prefissato di giovani sacerdoti da inviare all’istituto viennese. Aporti fu, con Bartolomeo Casati – comasco, futuro vescovo di Cremona – il primo studente a occupare una delle due piazze riservate alla Lombardia.

<sup>3</sup> Gli alunni del Frintaneum erano tenuti a seguire, come esterni, presso il Collegio Theresianum le lezioni estranee alle discipline ecclesiastiche. Questo ha dato luogo a un prolungato equivoco presso gli studiosi di Aporti, che ancora in tempi recenti hanno accreditato l’abate come alunno del Theresianum anziché del Frintaneum.

viennese sulla formazione teologica e spirituale di Aporti. Egli fu sicuramente influenzato dall'ambiente spirituale del cattolicesimo romantico viennese, che lo spinse ad approfondire le dinamiche dialettiche tra ragione e sentimento. La frequentazione di Jacob Frint lo radicò in un'idea di sacerdozio scevra di suggestioni mistiche, in cui la testimonianza cristiana si esprime nell'esemplarità della condotta morale, nello zelo pastorale e nell'impegno sociale. L'esperienza viennese non deve far dimenticare l'influsso esercitato su Aporti dall'ambiente ecclesiale cremonese e, in particolare, dal vescovo di Lodi Alessandro M. Pagani, già rettore del seminario di Cremona. Gli studi ecclesiali cremonesi e viennesi, venati da influenze gianseniste, infusero in Aporti l'idea di un cristianesimo dinamico, dove il sacerdozio deve tradursi in azione volta al bene del prossimo e della comunità.

Sebbene avesse completato gli studi, Aporti non si addottorò al Frintaneum per il rifiuto a prestare giuramento ai principi giuseppinisti dell'istituto, che chiedevano ai sacerdoti di riconoscere l'autorità dell'imperatore sul proprio clero a discapito delle prerogative papali. Tornato a Cremona nel 1819, nel 1822 ottenne la nomina a direttore della scuola elementare maggiore di Cremona. Il nuovo incarico imponeva all'abate di prendersi cura dei corsi per la formazione dei futuri maestri. Il suo percorso formativo e il suo ruolo pubblico fanno di Aporti un uomo di scuola, coinvolto nelle questioni educative e nella gestione del sistema scolastico lombardo, considerato uno dei più avanzati nell'Europa dell'epoca.

L'attenzione alle problematiche educative e alle condizioni dell'infanzia, portò Aporti ad interessarsi alle scuole infantili avviate in Europa sulla base del manuale redatto dal Wilderspin per le scuole di New Lanark. Il primo "asilo d'infanzia" fu aperto nel 1828, ma era a pagamento, pertanto non destinato ai poveri. Occorrerà attendere il 1831 per vedere aperta una prima sezione gratuita, finanziata dal governo austriaco e dalle autorità scolastiche. L'iniziativa si diffuse in pochi anni nel resto della Lombardia, per poi estendersi in altre parti d'Italia, soprattutto in Piemonte, come avremo modo di vedere nelle pagine di questo lavoro.

La fama acquisita grazie agli asili, unita all'abilità e all'impegno profusi nella direzione della scuola maggiore di Cremona, indusse l'ispettore capo delle scuole elementari della Lombardia, Palamede Carpani, a destinare Aporti a tenere il primo corso di metodica, nel 1844, all'Università di Torino su invito del re Carlo Alberto. L'esperienza di Torino, dove Aporti già venne acclamato l'anno precedente in occasione della quinta riunione degli scienziati italiani, rappresentò l'occasione per stringere legami con gli ambienti più avanzati della cultura e della politica piemontese.

A seguito della sua adesione ai moti del Quarantotto, Aporti riparò in Piemonte, dove, nel 1849, ottenne la nomina a presidente del Consiglio universitario di Torino, istituito l'anno prima con la legge Boncompagni. Per quanto prestigioso, l'incarico relegò Aporti ai margini del dibattito politico e culturale piemontese sulla pubblica istruzione; dibattito che avrebbe segnato i destini della scuola italiana. La cessazione del Consiglio universitario, a seguito della promulgazione della legge Lanza, sancì il definitivo crepuscolo del prestigio di Aporti, che morì il 29 novembre 1858<sup>4</sup>.

<sup>4</sup> Per maggiori dettagli sulla vita di Ferrante Aporti rimando a C. Sideri (1999), Ferrante Aporti. Sacerdote, italiano, educatore, Franco Angeli, Milano, 1999. Sui modelli culturali, religiosi, teoretici e sociali del pensiero educativo aportiano rimando a M. Piseri (2008), Ferrante Aporti nella tradizione educativa lombarda ed europea, La Scuola, Brescia. Sullo stato dell'arte degli studi su Ferrante Aporti rimando al volume ospitante gli atti del ciclo di convegni organizzati tra il 2008 e il 2009 in occasione dei 150 anni

## 2. La scuola infantile di Ferrante Aporti nel contesto sociale ed economico

È la fine del 1828 quando Aporti fonda a Cremona la prima scuola infantile italiana<sup>5</sup>. Per comprendere i significati della nuova istituzione è bene concedere all'attributo "italiana" un significato solo geografico. La Lombardia non è solo una regione collocata ai confini settentrionali dell'attuale Stato italiano, è, ancor di più, una regione profondamente inserita, per storia e cultura, in un contesto centroeuropeo. Una considerazione che dobbiamo tenere ben presente soprattutto quando parliamo di scuola e di istruzione. La storia della scuola lombarda risponde a modelli di scolarizzazione e di alfabetizzazione propri della regione alpina<sup>6</sup>, con importanti elementi di condivisione con esperienze di educazione popolare, di matrice confessionale, maturate in alcune regioni dell'Europa centrale e settentrionale nel corso dell'età moderna, soprattutto nell'area tedesca e renana<sup>7</sup>. Aggiungiamo che, a partire dall'ultimo quarto del Settecento, la storia della scuola lombarda si lega con forza alla storia della scuola austriaca. Le riforme scolastiche di Maria Teresa e di Giuseppe II porteranno in Lombardia la legislazione scolastica, i modelli didattici e le pratiche pedagogiche austriache<sup>8</sup>. Con la fine dell'età napoleonica e il ritorno agli Asburgo, sono ancora la scuola pedagogica e la legislazione scolastica di Vienna a fornire i modelli istituzionali e formativi alla scuola lombarda, in seguito all'approvazione e al varo, nel 1821, del *Regolamento normale delle scuole del Lombardo-Veneto* del 12 settembre 1818<sup>9</sup>.

dalla morte: M. Ferrari, M. L. Betri, C. Sideri (2015) (a cura di), *Ferrante Aporti tra Chiesa, Stato e società civile*, FrancoAngeli, Milano.

<sup>5</sup> È opportuno fare alcune precisazioni sia in merito ai tempi di erezione del primo asilo sia in merito alla rivendicazione del sacerdote Alessandro Gallina, un collaboratore di Aporti, della paternità dell'istituzione. L'autorizzazione governativa all'apertura del primo asilo giunge il 24 gennaio 1829 (Archivio di Stato di Milano, fondo Studi, parte moderna, c. 449 fascicolo "Gallina"). Dunque, è questa la data che segna formalmente la nascita del primo asilo italiano. Tuttavia, come dimostra il caso ben documentato dell'asilo di Soresina, un grosso borgo rurale poco distante da Cremona, era prassi attivare la scuola una volta ricevuto il parere favorevole dalle autorità civili e scolastiche locali. Tale considerazione concilia la data dell'autorizzazione governativa con la testimonianza di Aporti, che pone l'apertura della scuola nel 1828 o, addirittura, al 1827. Com'è noto la prima scuola aportiana era a pagamento. Occorrerà attendere il 18 febbraio 1831 per vedere aperta una sezione gratuita per i bambini poveri. Al primo asilo, ubicato nella parrocchia di S. Agata (dove Aporti viveva), si sarebbero aggiunti altri due asili nel 1834 e nel 1838, rispettivamente nella parrocchia di S. Imerio (ancora esistente) e nella parrocchia di S. Ilario – le due parrocchie più povere della città.

<sup>6</sup> Sui caratteri del processo di alfabetizzazione nell'area alpina rimando a M. Piseri (2012) (a cura di), *L'alfabeto in montagna. Scuola e alfabetismo nell'area alpina tra età moderna e XIX secolo*, FrancoAngeli, Milano. A questo volume si rimanda per ulteriore bibliografia.

<sup>7</sup> A. Turchini (1996), *Sotto l'occhio del padre. Società confessionale e istruzione primaria nello Stato di Milano*, Il Mulino, Bologna, pp. 375-379.

<sup>8</sup> Sul riformismo scolastico lombardo-austriaco esiste un'ampia letteratura. Tra i lavori più recenti segnalo M. Piseri (2004), *I Lumi e l'«onesto cittadino»*. *Scuola e istruzione popolare nella Lombardia teresiana*, La Scuola, Brescia; X. Toscani (1993), *Scuole e alfabetismo nello Stato di Milano da Carlo Borromeo alla Rivoluzione*, Brescia, La Scuola. A questi lavori rimando per una rassegna bibliografica.

<sup>9</sup> Sul regolamento del 1818 si veda X. Toscani (1994), *La politica scolastica nel Regno Lombardo-Veneto* (scuole elementari), in L. Pazzaglia (1994) (a cura di), *Chiesa e prospettive educative in Italia tra Restaurazione e Unificazione*, La Scuola, Brescia, pp. 317-353; M. Piseri (2007), *La legislazione per l'istruzione primaria nella Lombardia tra Sette e Ottocento*, in A. Bianchi (2007) (a cura di), *L'istruzione in Italia tra Sette e Ottocento. Lombardia - Veneto - Umbria*, I, Studi, La Scuola, Brescia, 2007, pp. 108-111.

Quando Ferrante Aporti apre la sua prima scuola infantile, la Lombardia può vantare uno dei sistemi scolastici più avanzati d'Europa. Le scuole elementari, tenute da maestri abilitati in apposite scuole e vincitori di concorsi pubblici, sono diffuse anche nei villaggi più piccoli e aprono la conoscenza della lettura e della scrittura a bambini e bambine dai 6 ai 12 anni, le cui famiglie sono soggette all'obbligo scolastico fino ai 12 anni o, almeno, fino al completamento del ciclo inferiore della scuola elementare, che portava all'apprendimento della lettura, della scrittura e dell'aritmetica. Nelle città le regie imperiali scuole elementari maggiori, accanto al leggere, scrivere e far di conto, offrono corsi propedeutici ai ginnasi e hanno, nella quarta classe, una vera e propria scuola tecnica di durata biennale<sup>10</sup>. Non è possibile, pertanto, comprendere i significati della scuola di Aporti a prescindere da questo quadro che ho riassunto brevemente. La sua iniziativa si traduce in un'offerta di istruzione sussidiaria e propedeutica alla scuola elementare pubblica ordinata dallo Stato. Ma anche una iniziativa promossa da una tradizione culturale lombarda, fatta propria dal riformismo settecentesco, che vede nella scuola uno strumento di rigenerazione etica e spirituale, in cui i valori sociali del cristianesimo ridefiniscono i rapporti tra potere e cittadini e le relazioni tra classi sociali nella prospettiva del bene comune e della pubblica felicità<sup>11</sup>.

Se la proposta educativa di Ferrante Aporti non si può comprendere a prescindere dal sistema scolastico lombardo, al tempo stesso la scuola infantile non si può comprendere a prescindere dalle trasformazioni sociali che coinvolgono la Lombardia nei primi decenni dell'Ottocento<sup>12</sup>. La regione, infatti, si avvia verso processi di industrializzazione che investono soprattutto il settore tessile. Uno sviluppo dell'attività manifatturiera che, nei territori irrigui della pianura meridionale delimitata dal Po, si innesta su una agricoltura orientata con forza al mercato e caratterizzata da un'organizzazione complessa delle produzioni e della loro lavorazione in grandi unità ("cascine") di trasformazione (soprattutto nel settore lattiero-caseario, in particolare nella produzione, per il mercato regionale

<sup>10</sup> Per alcuni dati statistici si veda Toscani (1994), *La politica scolastica*, cit. Con cadenza annuale il Governo di Milano inviava a Vienna precisi quadri statistici sullo stato delle scuole lombarde. Gli stessi rapporti erano divulgati ad un ampio bacino di lettori attraverso gli «Annali universali di statistica», una rivista milanese molto diffusa che si occupava di economia, politica, storia, viaggi ed educazione.

<sup>11</sup> A proposito rimando a Piseri (2004), *I lumi*, cit.

<sup>12</sup> Sulle condizioni economiche della Lombardia nell'Ottocento esiste sia un'ampia letteratura storica sia una vasta pubblicistica coeva. In questa sede mi limito a citare solo le principali, come M. Romani (1957), *L'agricoltura in Lombardia dal Periodo delle Riforme al 1859. Struttura, organizzazione sociale e tecnica*, Vita&Pensiero, Milano, 1957; Id. (1977), *Aspetti e problemi di storia economica lombarda nei secoli XVIII e XIX. Scritti riediti in memoria*, Vita e Pensiero, Milano, 1977; S. Zaninelli (1986) (a cura di), *La proprietà fondiaria in Lombardia dal Catasto teresiano all'Età napoleonica*, Vita&Pensiero, Milano; A. Moioli (1988) (a cura di), *Storia dell'industria lombarda, I, Un sistema manifatturiero aperto al mercato*, Il Polifilo, Milano. Riguardo alla pubblicistica coeva rimando soprattutto a S. Jacini (1857), *La proprietà fondiaria e le popolazioni agricole in Lombardia*, Borroni e Scotti, Milano - Verona; C. Cattaneo (1844), *Notizie naturali e civili sulla Lombardia*, Bernardoni, Milano, 1844. Un cospicuo contributo alla conoscenza della Lombardia del primo Ottocento è offerto anche dai numerosi pubblicisti che trattarono di agricoltura, commercio, industria e società a livello regionale locale. A questo si aggiungono le notizie statistiche raccolte periodicamente dalle strutture di governo, ora rese in R. Cannetta (1979), *Materiali statistici sulle produzioni agricole della Lombardia nella prima metà dell'Ottocento*, in S. Zaninelli (1979) (a cura di), *Questioni di storia agricola lombarda nei secoli XVIII-XIX. Le condizioni dei contadini, le produzioni e l'azione pubblica*, Vita&Pensiero, Milano, 1979, pp. 97-128; L. Faccini (1986) (a cura di), *Agricoltura e condizioni di vita dei lavoratori in Lombardia. Inchiesta Karl Czoernig*, Editrice Bibliografica, Milano.

ed europeo, di burri e dei celebri formaggi grana)<sup>13</sup>. A tal fine ci torna utile un rapido sguardo sulla diffusione delle scuole infantili nella diocesi di Cremona; un'area investita con forza da queste dinamiche, ma, al tempo stesso, l'area in cui l'esperienza dell'asilo è più viva e radicata. Ne è prova il *Prospetto Statistico degli asili d'infanzia esistenti in Italia nel 1846*<sup>14</sup>, redatto dallo stesso Aporti. Attraverso i dati offerti dall'educatore, si è costruita la seguente tabella 1.

Tabella 1. Diffusione degli asili infantili in Italia (1846).

Aree	Centri con				Totale
	Meno di 1500 ab.	Da 1500 a 5000	Da 5000 a 10000	Più di 10000	
Diocesi di Cremona	4	9	3	10	26
Centri limitrofi	1	3	2	2	8
Resto della Lombardia	1			27	28
Canton Ticino	1	2			3
Piemonte	2	7	9	24	42
Venezie	2	2	3	24	31
Toscana		7		17	24
Altre zone d'Italia		2	1	11	14
Totale	11	32	18	115	176

Inutile rilevare il deciso primato della diocesi di Cremona. In essa sono concentrati 26 dei 62 asili della Lombardia, preminenza destinata a crescere ulteriormente se vi aggiungiamo gli 8 asili situati in comuni collocati in prossimità dei confini diocesani. Se poi consideriamo gli asili rurali (attivi in centri con meno di 10.000 abitanti), il primato cremonese è ancora più netto: 16 dei 61 asili rurali italiani si trovano nella diocesi di Cremona, cifra che sale a 22 se consideriamo i centri limitrofi (dunque più di 1/3 degli asili rurali italiani e pressoché tutti gli asili rurali lombardi). Le 115 sale presenti in località con più di 10.000 ab. fanno dell'asilo un fenomeno urbano, ma, a mio avviso, è ancora più importante rilevare come solo con le 10 scuole di Cremona e con le 22 scuole della sua diocesi e delle campagne adiacenti l'istituzione sa strutturarsi in una rete territoriale. Una struttura che si fa ancora più capillare se consideriamo che gli asili si concentrano in tre aree ben definite della diocesi: a sud il basso corso dell'Oglio (Casalasco e basso Mantovano), a nord la Gera d'Adda, un territorio compreso tra i fiumi Adda e Serio, e il cosiddetto triangolo delle filande (Soresina, Castelleone e Soncino-Orzinuovi).

Partiamo dalla parte sud-occidentale della diocesi, dove si trova il villaggio natale di Aporti, San Martino dall'Argine. Si tratta di una zona rurale, per secoli caratterizzata dalla forte presenza di piccoli e medi proprietari terrieri e da "mezzadri" (coltivatori non proprietari legati ad un patto agrario che comportava la compartecipazione dei prodotti,

<sup>13</sup> Con particolare riguardo alla provincia di Cremona, si veda A. Cova, *Cremona e la sua provincia nell'Italia unita*, I, *La storia economica*, Giuffrè, Milano, 1984.

<sup>14</sup> F. Aporti (1847), *Prospetto statistico degli Asili infantili esistenti in Italia nel 1846* in «Annali Universali di Statistica», 33/XI, 1847, pp. 285-300.

in genere metà, con la proprietà della terra). La piccola proprietà e la mezzadria garantivano stabilità sociale ed economica al prezzo di una modesta produttività agricola. Non sorprende, pertanto, che con l'avanzata della proprietà borghese, nella prima metà dell'800 si vada verso una decisa revisione dei patti agrari, che portano alla progressiva sparizione della mezzadria, sostituita con l'affitto in denaro. Al tempo stesso, l'espansione della proprietà borghese, porta alla proletarizzazione di numerosi piccoli proprietari. Il risultato è il collasso delle antiche strutture sociali e familiari della società rurale, che si unisce al progressivo impoverimento delle classi contadine<sup>15</sup>. La crisi della tradizionale *societas ruris* colpisce con violenza le strutture familiari di questo territorio, con pesanti ricadute sulla condizione infantile<sup>16</sup>.

A venir meno, infatti, è la famiglia patriarcale, che, da secoli, costituiva le fondamenta della società di queste terre comprese tra l'Oglio e il Po. In quanto unità autonoma di produzione e di consumo, la famiglia patriarcale era in grado di conciliare l'organizzazione del lavoro con le esigenze della vita familiare e, in particolare, dell'infanzia. La presenza di più coppie coniugali, infatti, permetteva di reperire figure femminili in grado di provvedere alla cura dei bambini, senza compromettere la produzione familiare. La crisi della famiglia patriarcale, la sua sostituzione con la famiglia nucleare, oltre a comportare un peggioramento delle condizioni materiali determina una rottura della mutua solidarietà tra parenti. A soffrirne è soprattutto la prima infanzia; un'età fragile, esposta alla malattia, necessitante, quindi, di cure e di attenzioni che le madri possono garantire con discontinuità<sup>17</sup>.

Spostiamoci nella Gera d'Adda e nella parte settentrionale del Cremonese. Qui non si può parlare di crisi della società rurale. Da secoli la produzione agricola si fonda sul grande latifondo a produzione intensiva, che ha determinato un sistema sociale caratterizzato dal salariato agricolo e dalla famiglia nucleare. Su questo tessuto economico e sociale si innestano, nei primi decenni dell'Ottocento, dei fenomeni di pre-industrializzazione basati sull'attività serica. Nei numerosi grossi borghi agricoli di questi territori si assiste all'apertura di "filande", manifatture per la produzione di filati di seta in grado di occupare decine, anche centinaia, di operai<sup>18</sup>. Si tratta in gran parte di donne, spesso

<sup>15</sup> G. Romani (1828), *Storia di Casalmaggiore*, I, Fratelli Bizzari, Casalmaggiore, 1828 (rist. anast. Turris, Cremona, 1983), pp. 127-128; G. Mina, G. Chinetti e G. Stefanini (1882), *Il circondario di Casalmaggiore*, in S. Jacini (1882) (a cura di), *Atti della giunta per l'inchiesta agraria*, VI, Forzani e C., Roma, pp. 883-951.

<sup>16</sup> Analisi dettagliate sulle condizioni di vita dei contadini della zona sono reperibili in A.F. Tassani, *Saggio di topografia statistico medica della provincia di Cremona*, Tip. Chiusi, Milano, 1847; G. Mina, G. Chinetti e G. Stefanini (1882), *Il circondario di Casalmaggiore ...*, cit.

<sup>17</sup> Sui modelli familiari europei si rimanda ai celebri lavori di J. Hajnal (1977), *Modelli europei di matrimonio in prospettiva*, in M. Barbagli (a cura di) (1977), *Famiglia e mutamento sociale*, Il Mulino, Bologna, 1977, pp. 267-317; R. Wall, J. Robin, P. Laslett (a cura di) (1983) *Forme di famiglia nella storia contemporanea*, Il Mulino, Bologna, 1984. Sulla famiglia e sulle sue trasformazioni in Italia si rimanda a M. Barbagli (1988), *Sotto lo stesso tetto. Mutamenti della famiglia in Italia dal XV al XX secolo*, Il Mulino, Bologna; M. Barbagli, D. Kertzer (a cura di) (1992), *Storia della famiglia italiana 1750-1950*, Il Mulino, Bologna. Per il rapporto tra famiglia patriarcale e cura dell'infanzia si veda C.A. Corsini (1996), *Infanzia e famiglia nel XIX secolo*, in E. Becchi, D. Julia (1996) (a cura di), *Storia dell'infanzia*, II, *Dal Settecento a oggi*, a cura di E. Becchi, D. Julia, Bari, Laterza, 1996, p. 262.

<sup>18</sup> Sulla gelsicoltura e la produzione serica in Lombardia si veda A. Moioli (1981), *La gelsibachicoltura nelle campagne lombarde dal Seicento alla prima metà dell'Ottocento*, Libera Università degli Studi di Trento, Trento.

sottratte alla cura dell'infanzia dalla necessità di integrare il modesto, se non misero, salario del marito.

In breve, il progresso economico che attraversa la diocesi di Cremona, al pari della Lombardia, presenta costi sociali forti, pagati dalle classi popolari delle campagne non meno delle classi popolari delle città. Il conseguente indebolimento dei legami familiari è sofferto soprattutto dall'infanzia. La scuola infantile, pertanto, si pone come argine alle derive materiali e morali che minacciano l'infanzia. Derive prodotte dalla povertà, derive prodotte dalla custodia scarsa e inadeguata. Entriamo, pertanto, in uno degli obiettivi della scuola infantile aportiana: offrire soccorso, assistenza e custodia all'infanzia.

### **3. La scuola infantile di Aporti nel Regno di Sardegna**

Un'area secondaria, rispetto alla Lombardia, ma pur sempre rilevante di diffusione delle scuole aportiane fu il Piemonte. Le fitte relazioni epistolari e amicali di Aporti con personalità del mondo culturale, scientifico e politico sabaudo hanno permesso all'educatore di raccogliere materiali statistici sulle istituzioni infantili piemontesi, confluito, come scritto in apertura, nel fondo donato dall'imprenditore Giorgio Marolli Furga Gornini al comune di San Martino dall'Argine e da questo versato all'Archivio di Stato di Mantova, dove è conservato. La sistematica raccolta di informazioni sulle scuole piemontesi da parte di Aporti permette di fotografare la diffusione delle scuole infantili e di individuare i soggetti attivi nella loro fondazione e nella loro conduzione.

La ricostruzione delle istituzioni infantili piemontesi è stata condotta su due faldoni: uno, nel quale sono conservate le corrispondenze epistolari che Aporti intratteneva con i fondatori o le direttrici dei vari asili infantili sparsi nel Regno di Sardegna<sup>19</sup>; nell'altro è conservato lo stato economico, fisico, intellettuale e morale degli asili, collocati nelle varie città del Regno<sup>20</sup>. Entrambi i faldoni possono essere studiati e approfonditi per delle future ricerche sulle istituzioni educative italiane nel corso degli anni centrali dell'Ottocento.

In particolare, il secondo faldone si presta ad un'analisi di tipo sia quantitativo che qualitativo, poiché permette di conoscere chi fossero i fondatori degli asili, che tipo di attività venissero svolte durante la giornata, la presenza di insegnanti laici o religiosi, i personaggi politici e i notabili locali che hanno avuto parte nella istituzione e nella conduzione delle scuole. Le istituzioni infantili, infatti, erano fortemente influenzate dalle pressioni sociali, economiche e politiche locali e, di conseguenza, conoscere tali aspetti potrebbe contribuire a comprendere le dinamiche sottese alla loro fondazione. Non di meno, la presenza degli asili fa supporre che molte madri fossero impegnate in attività lavorative al di fuori delle mura domestiche e ciò ha un impatto sociale non indifferente dal punto di vista economico, sociale e familiare.

L'asilo aveva un'importante funzione di assistenza e prevenzione verso i bambini poveri: aiutare le famiglie a sostenerli mediante il refettorio, educarli nello sviluppo intellettuale, religioso, morale e fisico. Attraverso l'educazione dei fanciulli era possibile migliorare le condizioni di vita del popolo e suscitare in esso una cittadinanza consapevole. Le attività, che variavano ogni mezz'ora, venivano organizzate in questo modo: appello, preghiera e canto; colazione ricreazione, nomenclatura, gioco e preghiera;

<sup>19</sup> Archivio di Stato di Mantova, Fondo Aportiano, Copialettere, c. 69, fascicoli I, II, III, III bis.

<sup>20</sup> Archivio di Stato di Mantova, Fondo Aportiano, Stato fisico, intellettuale e morale dell'Asilo d'Infanzia nel Regno di Sardegna.

aritmetica, catechismo e sacre scritture, pranzo ricreazione e preghiera; alfabeto in prima classe, scrivere in seconda e terza, canto e merenda, ginnastica e merenda.

L'altro aspetto interessante è l'analisi quantitativa che può emergere dalle numerose tabelle che riepilogano lo stato degli asili infantili. Si può calcolare la mortalità infantile e confrontare gli indici specifici di mortalità nelle varie istituzioni; valutare la maggior presenza degli asili nei centri agricoli o in quelli mercantili; analizzare gli investimenti economici e le spese annuali degli asili nelle singole città. Una spesa importante era rappresentata dagli stipendi delle insegnanti, questo perché nell'idea aportiana l'infante doveva essere posto al centro del rapporto educativo.

La tabella 2 offre la distribuzione delle scuole aportiane nel Regno di Sardegna:

<b>Tab. 2. Distribuzione delle scuole infantili per dimensioni dell'abitato (Divisioni)</b>							
Divisioni	1850-1855						
	Abitanti						
	<1500	1500-2999	3000-4999	5000-9999	10000-14999	15000<	Totale
Alessandria	0	1	1	2	2	3	9
Anney	0	0	0	1	0	0	1
Cagliari	0	0	0	0	0	1	1
Chambery	0	0	1	0	0	0	1
Cuneo	0	1	2	5	2	4	14
Genova	0	0	0	1	2	4	7
Ivrea	0	0	2	3	0	0	5
Nizza	1	0	0	1	1	1	4
Novara	4	6	2	5	3	1	21
Savona	0	0	0	0	0	1	1
Torino	2	4	2	3	4	9	24
Vercelli	0	1	2	3	0	2	8
<b>Totale</b>	<b>7</b>	<b>13</b>	<b>12</b>	<b>24</b>	<b>14</b>	<b>26</b>	<b>96</b>

Questi dati presenti nella tabella devono essere letti alla luce di nuove interpretazioni del modello educativo aportiano<sup>21</sup> dal quale emerge come la geografia degli asili seguisse degli schemi non casuali, legati a esigenze socioculturali e socioeconomiche.

Come ricorda Jean-Noël Luc<sup>22</sup> i fattori economici da soli non possono spiegare la dinamica che portò in alcune realtà alla nascita degli asili infantili. In Italia, durante il periodo preunitario, non si può ancora parlare di industrializzazione, che si verificherà

<sup>21</sup> M. Piseri (2008), *Ferrante Aporti nella tradizione ...*, cit., p. 7.

<sup>22</sup> J.-N. Luc (1996), *I primi asili infantili e l'invenzione del bambino*, in E. Becchi, D. Julia (1996) (a cura di), *Storia dell'infanzia ...* cit., pp. 282-305.

verso la fine del secolo; ad ogni modo la società preindustriale inizia ad influire anche sugli assetti familiari.

La diffusa povertà che caratterizza l'Europa negli anni centrali dell'Ottocento – legata alla trasformazione dei contratti agrari e accentuata dalle crisi della epizoozia bovina e della fillossera – costringe molte famiglie a ricorrere a forme di carità privata o pubblica. Inevitabilmente, il povero portava con sé una condizione che non riguardava solo sé stesso ma anche l'aggregato familiare in cui era introdotto. Parlare di condizione di povertà, significa parlare di una problematica che coinvolgeva intere famiglie.

Gli studi sulla famiglia e sulle sue trasformazioni nel corso dei secoli rappresentano una valida chiave di lettura per comprendere come è cambiata l'immagine dell'infanzia e in particolare come la struttura familiare, legata ai processi di industrializzazione, abbia influito sulle dinamiche che hanno portato alla fondazione di asili infantili in alcune zone italiane anziché in altre. La problematica familiare è uno spunto che permette di comprendere meglio il contesto economico, sociale e culturale di un dato territorio. Partendo dall'analisi del noto demografo Peter Laslett (1972)<sup>23</sup>, è possibile rappresentare la famiglia in Europa secondo una classificazione, ancora oggi molto diffusa, la quale distingue quattro tipologie di aggregati familiari, più altre due tipologie di aggregato sociale stabile<sup>24</sup>.

Seguendo l'analisi del tessuto familiare, presa in esame dai sociologi Barbagli e da Kertzer, è possibile affermare che la rivoluzione industriale e quella francese tra il XVIII e il XIX secolo abbiano influito sulle strutture familiari.

Innanzitutto, la crescita demografica avvenuta tra il XVI e il XVIII secolo, vide la popolazione europea passare da 81 a 180 milioni di persone, anche se con ritmi altalenati dovuti a guerre, carestie, peste. Fattori che provocarono cambiamenti negli assetti familiari, poiché molte famiglie nucleari allargate si ridussero a “famiglie senza struttura”<sup>25</sup>, facendo aumentare il numero di bambini abbandonati, la diffusione delle case di accoglienza e la fondazione di asili.

Il XIX fu un secolo dove l'aumento della popolazione ebbe importanti ripercussioni nel mondo dell'infanzia; a partire dal XVIII secolo si ebbe una crescita costante della popolazione e una riduzione delle cause di morte dovute alle epidemie, per ragioni ancora sconosciute. La popolazione europea tra l'Ottocento e il Novecento crebbe più del doppio, da 187 milioni di persone a 401 milioni. Una inversione di rotta si avrà, in alcune aree dell'Europa, solo alla fine del XIX con la diffusione del controllo volontario delle nascite non solo tra i ceti elevati ma anche tra i ceti popolari<sup>26</sup>.

<sup>23</sup> M. Barbagli, D. I. Kertzer (2002) (a cura di), *Storia della famiglia in Europa, dal Cinquecento alla rivoluzione francese*, Laterza, Bari, p. XIII.

<sup>24</sup> Ivi. La prima tipologia è detta famiglia semplice o nucleare e corrisponde all'attuale conformazione assunta dall'aggregazione familiare occidentale. In questo tipo di famiglia è formato da marito, moglie, con o senza figli. Una seconda tipologia è la famiglia priva di struttura, in cui la convivenza tra gli individui non è determinata da rapporti di parentela o matrimoniali, ma da altre finalità (affettive, riproduttive, economiche, ecc.). Tale tipologia non può essere definita una vera e propria famiglia. Una terza tipologia consiste nella famiglia estesa, composta da un'unità familiare e uno o più parenti conviventi (fratello del marito, madre della moglie e così via). Queste figure convivono quotidianamente con i coniugi e rappresentano una componente integrante del gruppo familiare, provvedendo al suo fabbisogno domestico ed economico. Questa tipologia era molto diffusa nel periodo dal Medioevo alla Rivoluzione francese, soprattutto nelle campagne. All'interno di questi contesti, ogni individuo della famiglia svolgeva un ruolo preciso: pertanto c'era chi si lavorava e chi, come i nonni, si occupavano dell'accudimento dei bambini. Una quarta tipologia, attualmente poco diffusa, è rappresentata dalla famiglia multipla, che vede la convivenza, nello stesso ménage, di due o più nuclei familiari distinti.

<sup>25</sup> Ivi, pp. XX-XXII.

<sup>26</sup> M. Barbagli, D.I. Kertzer (2002), *Storia della famiglia in Europa ...*, cit., pp. 4-8.

A questo si può aggiungere una riflessione ulteriore. L'economia di una famiglia patriarcale si caratterizzava per la forte componente di autoconsumo, all'interno di una rigida organizzazione gerarchica. All'interno di questa microeconomia la donna non aveva necessità di cercare un reddito esterno alle mura domestiche, come invece avviene per la famiglia nucleare; pertanto, la famiglia patriarcale era in grado di accudire l'infanzia, un'opportunità mancata per quella nucleare<sup>27</sup>.

Questo processo di crescita produsse degli effetti economici ed una pressione sulla produzione agricola. Inoltre, l'avvento dell'industrializzazione portò la popolazione a concentrarsi nelle grandi città. I cambiamenti non furono uguali in tutta Europa ma seguirono andamenti diversi a seconda del contesto geografico, culturale, politico e sociale anche all'interno delle singole nazioni. A questi aspetti sociali si aggiungono altre motivazioni che portarono alla fondazione degli asili infantili. Motivazioni filantropiche, unite a scopi di controllo sociale, forniscono un'altra valida interpretazione dei dati della tabella n.3.

Nella seguente tabella vengono presentati i nomi di presidenti o direttori di tutti i comuni presenti nel Regno di Sardegna; in alcuni, come Caluso, accanto ai nomi non erano precisati i ruoli di presidente o direttore; tuttavia, queste funzioni sono state dedotte dalla firma posta in calce al documento. Da quanto emerge dai dati, in genere nella gestione degli asili sono coinvolte le più alte figure della comunità: sindaci, avvocati, giudici, arcipreti, vescovi, abati, teologi, priori. È interessante notare la presenza di laici per ricoprire la carica di presidenti o direttori delle società degli asili. Di solito se un laico fungeva da presidente o direttore, ad un ecclesiastico competeva il ruolo di vicepresidente o vicedirettore.

<b>Tab. 3. Presidenti delle scuole infantili sabaude</b>			
<b>Anno</b>	<b>Luogo</b>	<b>Laici</b>	<b>Ecclesiastici</b>
1855	Abbadia		Don Baduriotti parroco
1850	Alba		Arciprete canonico della cattedrale
1856	Albertville		D. Petit Joseph
1850	Alessandria	Direttore capo Conte Zoppi Dino	
1851	Alessandria (Cassine)		Zoccola Giovanni Parroco di San Lorenzo e San Giacomo
1850	Annecy	Les Dames de clarté, Patronnes	
1856	Arona	Presidente onorario Caò Luigi Bettelli, presidente effettivo Sig. Giacomo Fedonelli	

<sup>27</sup> M. Piseri (2008), *Ferrante Aporti nella tradizione educativa ...*, cit, p. 51.

1850	Asti	Savina Avv. Giuseppe presidente	Teologo e direttore Giovanni Arri
1850	Castelnuovo d'Asti	Pescarmone Cav. Giò	
1856	San Damiano D'Asti	Damaso Giò Sig. Ravetto	
1853	Biandrate	Beloi Dott. Luigi Presidente, Cav. Gautieri Presidente Onorario	
1849-50	Biella		Vescovo diocesano
1852-53	Occhieppo Superiore (Biella)		Parroco pro-tempore della Parrocchia di San Vegano, Sig. Borriore
1856	Cagliari	Edmondo Roberti di San Tommaso	
1855	Cagliari (2)		Don Gaetano Lei di San Vittorio
1853	Caluso	Sig. Bussi, giudice Sig. Bonetti sindaco	Guela Sig. Giò arciprete
1852	Casale	Cairo consigliere Giuseppe Direttore Avv.	Pasquarelli Don Camillo Priore vice direttore
1852/53	Castellazzo		Pretore Capriate Presidente D. Sytarini Capo direttore
1853	Cavallermaggiore	Ill. Bonace Giacomo presidente	
1851	Chiavari	Sig. Giuseppe Domenico Presidente	
1850	Chieri	Cavalia Emanuele presidente	
1856	Craveggio	presidente (vacante) vice-presidente Guglielmaggio Gino	
1850	Cuneo	il Sindaco (non sono presenti i nomi)	Il vescovo della Diocesi, tre parroci della città
1855	Domodossola	presidente Belli Carlo (proprietario); presidente onorario Ciba Giuseppe (negoziante)	
1855	Fogizzo	Fenoglietti Antonio Sindaco	Don Carlo Bernardi
1851	Fossano		Monsignor Fantini Luigi

1851	Genova sotto il titolo di S. Sofia	Presidente della società Sig. Carlo Centurioni; Presidente della deputazione Sig. Lorenzo Pareto	
1853	Govone	Presidente di Genova; presidente onorario Sig. Marchese Pesaro	
1850	Grugliasco	Giuseppe Bronzo presidente	
1850	Intra Pallanza	Cerelli Pietro Capo-Direttore	
1851	Ivrea		Presidente Arciprete Giovanni Battista Guala
1851	Agliè (Ivrea)	Dir: Il giudice al Mandamento Dir: il sindaco della Città di Agliè (non sono presenti i nomi)	Dir. Parroco Pro Tempore
1850/51	S. Giorgio Canavese (Ivrea)		Presidente, teologo- arciprete Destafanzi
1850	Candia (Lomellina)	Avv. Agostino Bergamasco (provvisorio)	
1850	Garlasco (Lomellina)		Presidente teologo Coppa Amedeo
1850	Meda (Lomellina)	Pres. Pallestrini avv. Luigi	
1850	Mortara (Lomellina)	Cappa Notaio Giò Roberto secondo Presidente	Pietro Troncone, canonico
1850	Lomellina Valle	Presidente Tornielli Franco	
1856	Malesco	Presidente Pollini Giò Botta	
1853	Moncalvo	Camossi Pietro Presidente	
1851	Dei Piani di Mondovì	Avv. Franco Ricossi Presidente	
1849	Cherasco (Mondovì)	Vice Presidente Fissore Conte Luigi di Mondalto	Presidente Teologo Fissore Sebastiano
1850/51	Mondovì-piazza	Direttore Avv. Boglia Nicolao	
1856	Moretta	Presidente generale della società Solaro Cavaliere Farraone Vicepresidente Correr Conte Gaspare	
1850	Nizza Al Mare	Beniamino Bal	
1856	Novara	Visconti Conte Presidente;	
1853	Novi	Gallatteo Peloso Presidente	

1856	Oleggio	Gasparini Giuseppe sindaco presidente	
1850	Oneglia	Vicario foraneo Belgrano presidente dell'amministrazione	
1850	Orta		Presidente arciprete Manchetti don Bernardino
1851	Pallanza	Presidente avv. Oliva Pietro	
1850	Pinerolo		Presidente Monsignore vescovo
1851	Pinerolo-Cavour		Presidente della società Abate Antonio Rosmini
1851	Pinerolo- Luserna		Direttore Don Ghiliani Giacinto (priere)
1850	Pinerolo- Perosa	Presidente Sindaco Godino Vincenzo	
1856	Pontedassio		Don Pietro Giovanni Natta arciprete Pres.
1856	Revello	Consiglio Delegato del Comune	
1853	Rivoli	Presidente Cav. Eusebio Melano	
1850	Saluzzo		Presidente Monsignor Giovanni Antonio Gianetti
1853	San Remo	Conte Stefano Provenizio	
1850	San Salvatore	Vice presidente Sig. Cav. Davinio Di Tuillo	Presidente teologo Sig. Avallo
1855/56	Sarzana	Presidente Cav. Luigi Riani	
1850	Savigliano	Presidente sindaco della città; primo direttore Conte Montezemolo Vittorio	
1850	Savona		Presidente Vescovo Riccardi De Conti di Vetro
1853	Sommariva del Bosco	Presidente Parato Giò Antonio	
1853	Stradella	Presidente Sig. Sabbia Giuseppe	
1850	Torrino (sono presenti 9 asili) : Santa M. La regina; S.M. il Re;	Boncompagni, Emilio Meana, Cav. Ignazio Pollana	Abate Aporti

	Masino; via dell'Orfanella; Gli Agiati; scuola M.3 g. M e Dio; M.2 Borgo Nuovo; M.1		
1851	Cambiano (Torino)	Presidente Cav. Manfredi	
1851	Chivasso (Torino)	Gattinara Dott. Francesco Sindaco	Zancina Don Giacomo Parroco
1850/51	Pecetto (Torino)	Presidente Nigra Francesco	
1850	Rivarolo Canavese (Torino) (0426)	Membri nati: Il sindaco	Arciprete di San Giacomo Il Preposto di San Michele
1851	Trino (Torino)	Presidente Fracassi Avv. Marcello	
1850	Venaria Reale (Torino)		Presidente Teologo Saccarelli Gaspere
1850	Tortona (Torino)	Direttore Leardi Diodato	
1851	Varallo	Diretto dal prefetto locale delle suore di San Vincenzo	
1850/51	Vercelli		Presidente Monsignore Arcivescovo
1850	Crescentino (Vercelli)	Presidente Odetti di Marco-rengo Conte Carlo	vice presidente sacerdote Don Bossi
1850/51	Santhià (Vercelli)	Presidente Zocchi Pio	Leonoris Don Domenico
1851	Vespolato	Marazzi Giuseppe	
1851-53	Vigevano (2 asili: Villa Sforzesca; G. B. Vardonè)	Patrono direttore Avvocato Cav. Giò Botta	
1855	Voghera	Presidente Cav. Avv. Gaioli Giò Stefano	

In un contesto di progressiva secolarizzazione della società, la Chiesa cerca delle soluzioni per ridefinire i propri ruoli attraverso l'impegno in opere assistenziali, educative e caritative come soluzione alle manifestazioni di bisogno e alla povertà della popolazione. Dalla seconda metà dell'Ottocento si assiste alla nascita di numerose organizzazioni cattoliche che mirano ad inserirsi in vari settori del sociale: associazioni morali, educative, sportive, assistenziali<sup>28</sup>. È un fenomeno molto complesso che interesserà l'Ottocento e il Novecento e influenzerà vari aspetti culturali, personali, sociali e familiari<sup>29</sup>. Nel corso del XIX, la Chiesa aveva cercato di riaffermarsi attraverso una posizione intransigente che si basava su un rifiuto della modernità. Sulla base di questo, i cattolici

<sup>28</sup> D. Menozzi (1997), *La Chiesa Cattolica*, in G. Filoramo, D. Menozzi (1997) (a cura di), *Storia del Cristianesimo. L'età contemporanea*, Laterza, Bari, 1997, pp. 154.

<sup>29</sup> Ivi, pp.131-257.

avevano avviato una fase di ricristianizzazione della società che li aveva portati a investire in istituzioni di pubblico interesse.

Lo Statuto Albertino del 1848 rappresentò uno spartiacque per quanto riguarda la presenza del cattolicesimo in ambito dell'educazione, dell'istruzione e dell'assistenza all'infanzia; l'art.1 sanciva che «La Religione Cattolica è la sola Religione di Stato. [...] Gli altri culti sono tollerati conformemente alla legge»<sup>30</sup>. La presenza e l'ammissione di altri culti diversi dal cattolicesimo, fu solo il primo passo verso un lento e inesorabile processo di laicizzazione che si svilupperà in particolar modo verso la fine dell'Ottocento e proseguirà per gran parte del Novecento. In questo ambiente, dietro la presenza di presidenti appartenenti al mondo laico, si annidano trasformazioni politiche e sociali che potrebbero essere ricercate all'interno di valori etici e morali in cambiamento. La prima svolta per avere una visione laica dello Stato, fu la Legge Boncompagni (4 ottobre 1848), come ministro dell'istruzione che espresse la sua posizione chiaramente: «Voglio la libertà per la Chiesa [...] come per lo Stato».

Nonostante questo processo, il fenomeno della laicizzazione e del passaggio dalla carità tipicamente cattolica alla filantropia, andava diffondendosi nei vari ambienti tra cui quelli in cui prima la Chiesa dimostrava di avere la sua supremazia, in particolare in ambito educativo e assistenziale.

L'idea innovativa di Aporti e dei suoi asili, che si diffondono prevalentemente in alcune zone dell'Italia del Nord, si ricollega alla tradizione lombarda della “carità operosa”<sup>31</sup>. L'idea che soccorrere i più bisognosi non sia solo dar loro assistenza ma reimmetterli nella società attraverso un nuovo habitus sociale e attraverso un recupero che può avvenire attraverso l'educazione e la formazione.

Un recupero e una formazione che vedeva nella donna l'espressione della formazione per i fanciulli. Nella tabella n.4 sono stati analizzati i dati rispetto alla presenza maschile e femminile per ricoprire l'incarico di istitutori, maestri e assistenti all'interno degli asili infantili. Secondo l'idea del sacerdote solo una donna poteva sostituirsi ad una madre ed essere attenta a tutte le esigenze di bambini dai 3 ai 6 anni. Molte sono le donne presenti nelle scuole infantili, si tratta, infatti, di una delle prime agenzie educative nelle quali la presenza femminile diventa più importante di quella maschile per quanto riguarda l'ambito dell'istruzione dei fanciulli e delle fanciulle appartenenti all'infanzia popolare<sup>32</sup>.

Anno	Città	direttrici, maestre e assistenti laiche	direttrici, maestre e assistenti religiose	assistenti, maestri uomini
1855	Abbadia	2		
1850	Alba	4		

<sup>30</sup> A. Melloni (2012) (a cura di), *Cristiani d'Italia, Chiesa, Stato e società. 1861- 2011*, Istituto della enciclopedia Treccani, Roma, 2012, pp. 29965.

<sup>31</sup> E. Bressan (1998), *Carità e riforme sociali nella Lombardia moderna e contemporanea. Storia e problemi*, Milano, NED, Milano.

<sup>32</sup> M. Ferrari, M. L. Betri, C. Sideri (2015), *Rileggere Aporti. Storia e ragioni di un itinerario*, in M. Ferrari, M. L. Betri, C. Sideri (2015) (a cura di), *Ferrante Aporti tra Chiesa ...*, cit., pp. 18-23.

1856	Albertville	4		
1850	Alessandria	6		
1851	Alessandria(Cassine)	3		
1850	Annecy			
1856	Arona	5		
1850	Asti	5		
1850	Castelnuovo d'Asti	2		
1856	San Damiano D'Asti	2		
1853	Biandrate	3		
1849-50	Biella		3	
1852-53	Occhieppo Superiore (Biella)		2	
1856	Cagliari	3		
1853	Caluso		2	
1852	Casale	6		
1852/53	Castellazzo		3	
1853	Cavallermaggiore	4		
1851	Chiavari	2		
1850	Chieri		5	
1856	Craveggio		3	
1850	Cuneo	2	2	
1855	Domodossola	2		
1855	Fogizzo	1	2	
1851	Fossano	2		
1851	Genova sotto il titolo di S. Sofia	7		
1851	Genova sotto il titolo di S. Luigi	5		
1851	Genova sotto il titolo di S. Gio Battista	7		
1851	Genova sotto i titolo di S. M. del Soccorso	4		
1853	Govone	2		
1850	Grugliasco	1	1	
1850	Intra Pallanza	5		
1851	Ivrea		5	
1851	Agliè (Ivrea)	1	2	
1850/51	S. Giorgio Canavese (Ivrea)	1		1
1850	Candia (Lomellina)	2		
1850	Garlasco (Lomellina)	4		
1850	Meda (Lomellina)	3		
1850	Mortara (Lomellina)	3		
1850	Lomellina Valle	0		

1856	Malesco	2	2	
1853	Moncalvo	2		
1851	Dei Piani di Mondovi	1		
1849	Cherasco (Mondovi)	2		
1850/51	Mondovi-piazza		2	
1856	Moretta	8		
1850	Nizza Al Mare	2	1	
1856	Novara	6		
1853	Novi	7		
1856	Oleggio		5	
1850	Oneglia		2	
1850	Orta	2		
1851	Pallanza	3		
1850	Pinerolo	3		1
1851	Bravo (Pinerolo)	1		
1851	Cavour (Pinerolo)		2	
1851	Luserna (Pinerolo)	2		
1850	Perosa (Pinerolo)	3		
1850/51	San Giovanni (Pinerolo)	1		
1856	Pontedassio	2		
1856	Revello	1		
1853	Rivoli	3		
1850	Saluzzo	2	2	
1851	Racconigi	1		
1853	San Remo	2		
1850	San Salvatore	3		
1855/56	Sarzana	3		
1850	Savigliano	6		
1850	Savona		4	
1853	Sommano di Bosco	3	1	
1853	Stradella	3		
1850	Torino di Santa M. La regina	2	2	
1850	Torino S. M. il Re		5	
1850	Torino Asilo Masino	2	4	
1850	torino Via dell'Orfanella		5	
1850	Torino Gli Agiati	3		
1856	Torino Inaclitico		3	
1850/51	Torino scuola M. 3 g. M. e Dio	5		
1850/51	Torino scuola M. 2 Borgo Nuovo	2	2	
1850/51	Torino scuola M. 1	6		
1851	Cambiano (Torino)	3		

1851	Chivasso (Torino)	2		
1850/51	Pecetto (Torino)	1		1
1850	Rivarolo Canavese (Torino)	4		
1851	Trino (Torino)		5	
1850	Venaria Reale (Torino)	2		
1850	Tortona (Torino)	3		
1851	Varallo	1	1	
1850/51	Vercelli		10	
1850	Crescentino (Vercelli)		3	
1850/51	Santhià (Vercelli)	3		
1851	Vespolato	2		
1851	Asili Infantili di Vigevano	6		
1853	Vigevano	5		
1855	Villa Sforzesca (Vigevano)		3	
1855	Voghera	4		
Totale		233	94	3

Un'idea cara ad Aporti, che lo collega ad un importante personaggio, Isidoro Bianchi, il quale affermava l'importanza dell'istruzione femminile come la base per il controllo e per il progresso sociale:

Anche le Donne, e molto più le Matrone dello Stato dovrebbero essere educate. È la più grave, e la più inumana offesa, che si è sempre fatta del Bel Sesso, quella di lasciarla così marcire tra l'ago, e il fuso. Gli argomenti, che si producono contro l'Educazione delle Donne, non sono che deformati sofismi. [...] Anche le donne pensano<sup>33</sup>.

#### *La scuola infantile come proposta educativa e sociale.*

La custodia, quindi, non si esaurisce nel solo accudimento. La prima infanzia è un'età fragile, ancora minacciata dalla malattia e dalla morte<sup>34</sup>. Per questo bisogna garantire ai bambini un ambiente sano e curato nell'igiene. Gli spazi delle scuole infantili devono essere ampi, asciutti, luminosi, dotati di servizi igienici e di un cortile, possibilmente un piccolo giardino, che permetta agli allievi di fare movimento nella bella stagione. La salute dei piccoli ospiti va preservata e monitorata. Negli asili, anche di campagna, è sempre

<sup>33</sup> I. Bianchi (1825), *Della felicità. Meditazioni di Isidoro Bianchi*, Venezia, Tipografia di Alvisopoli, 1825, pp.42-43 (ed. orig.: *Meditazioni su varj punti di felicità pubblica e privata*, Rapetti, Palermo, 1774).

<sup>34</sup> A cavallo tra Sette e Ottocento si registra una forte riduzione della mortalità nei bambini di età compresa tra i 3 e i 6 anni, grazie alle possibilità offerte dalla medicina nella lotta contro alcune malattie infettive, soprattutto il vaiolo. Inoltre, l'affermazione della medicina empirica sulla medicina galenico-ippocratica aveva permesso di indentificare, nell'età infantile, una prima (dalla nascita ai 3 anni) e una seconda infanzia. Quest'ultima, estesa dai 3 ai 6 anni, coincideva con l'età cui erano destinate le scuole infantili. Il passaggio dalla prima alla seconda infanzia era denunciato dallo sviluppo delle facoltà di linguaggio e di deambulazione, dalla dentizione e dalla manifestazione di capacità psicologiche e cognitive in grado di tradursi nella forte propensione del bambino a rapportarsi con il mondo esterno e ad apprendere. A proposito si veda J.-N. Luc (1996), *I primi asili infantili ...*, cit., pp. 282-305.

garantita la presenza di medici che offrono gratuitamente le loro prestazioni<sup>35</sup>. Il loro compito è vigilare sulla salubrità dei locali e di sottoporre i bambini a visite periodiche. La scuola infantile, pertanto, viene a costituire un presidio sanitario della prima infanzia. Un presidio sanitario che si completa con la somministrazione di un pasto sano ma, al tempo stesso, adeguato alla condizione sociale dei bambini. L'idea era di non abituare il bambino a cibi poco comuni sulle tavole popolari. Per questo il pranzo consisteva in un brodo di ossa di manzo arricchito con poco burro, delle verdure, dei legumi o del riso. Inoltre, grazie alle donazioni dei benefattori, i bambini bisognosi ricevevano scarpe, vestiario e materiale scolastico.

L'idea di Aporti era di fare dell'asilo un'istituzione, e uno spazio, di tutela dell'infanzia. La sua efficacia, in tal senso, si rivelò nel corso dell'epidemia di colera che colpì la Lombardia e il Veneto nel 1836. I bambini ospitati nelle scuole infantili cremonesi ne furono risparmiati. Circostanza che diede notorietà alla scuola infantile aportiana, suscitando l'interesse di filantropi, educatori e uomini pubblici di tutta Italia. Ma con l'estensione della scuola infantile al resto d'Italia, nasce un fraintendimento destinato a protrarsi fino alla storia recente della scuola italiana<sup>36</sup>. Solo i territori oggi italiani soggetti a Vienna vantavano un sistema scolastico primario pubblico e ordinato dallo Stato. Nel resto d'Italia le scuole elementari erano ancora largamente in mano alla Chiesa. Se ci spostiamo, poi, nell'Italia Centrale e Meridionale, dobbiamo parlare di realtà descolarizzate, con un analfabetismo diffuso. Portata fuori dalla Lombardia (regione con una ricca tradizione di educazione popolare e con una scuola primaria pubblica ormai datata di mezzo secolo) era inevitabile che solo la funzione assistenziale e caritativa dell'asilo sarebbe stata recepita, a danno della sua funzione educativa.

Ma, ad essere fraintesa, è soprattutto l'idea di carità che Aporti infonde nelle sue scuole; una carità che nulla ha a che vedere con l'assistenza e il soccorso. Aporti, come già ribadito, si ricollega alla tradizione lombarda della "carità operosa". L'idea, pertanto, che la carità non sia la risposta ad una emergenza, ma debba formularsi in una progettualità sociale. Una progettualità sociale che consiste, innanzitutto, nel rimuovere gli ostacoli posti dalla povertà alla piena realizzazione umana e intellettuale dell'individuo<sup>37</sup>. Sulla carità, pertanto, bisogna fondare modelli di vita civile e di coesione sociale. Per questo motivo la "carità operosa", predicata da Aporti, si inserisce a pieno titolo nel contesto civile e politico uscito dalle riforme asburgiche e dal ventennio napoleonico, costruito

<sup>35</sup> È bene osservare che molti medici sono presenti nei consigli di amministrazione delle scuole aportiane.

<sup>36</sup> Solo con la riforma scolastica realizzata da Giovanni Gentile tra il 1922 e il 1923 (primo governo Mussolini) gli asili ottennero il riconoscimento di istituzioni scolastiche e vennero inseriti come grado iniziale dell'istruzione primaria, sebbene non fosse prevista nessuna obbligatorietà né ai comuni per istituirli né ai genitori per mandarvi i figli. Il provvedimento di Gentile in realtà non cambiava nulla e, durante il fascismo, si conobbe piuttosto una involuzione della qualità didattica offerta dagli asili. Si assistette, infatti, ad un forte incremento dell'iniziativa ecclesiastica, che si tradusse nell'apertura di scuole private tenute da ordini religiosi femminili. Al tempo stesso, numerosi comuni sostituirono il personale laico con personale religioso. Solo negli anni Sessanta del secolo scorso le scuole infantili conobbero una nuova vitalità, grazie a una serie di iniziative didattiche molto innovative avviate in diverse città della regione Emilia Romagna; iniziative che spesso, come nel caso di Bologna e Reggio Emilia, attirarono l'attenzione degli educatori dell'Europa Occidentale. Fu anche grazie a queste iniziative che, con la legge 18 marzo 1968 n. 444 lo Stato italiano ordina per la prima volta la scuola materna statale.

<sup>37</sup> X. Toscani (2000), Chiesa e istruzione popolare in età moderna, in R. Donadoni, M. Sangalli (2000) (a cura di), Chiesa e scuola. Percorsi di storia dell'educazione tra XII e XX secolo, Cantagalli, Siena, pp. 70-72; A. Turchini (1996), Sotto l'occhio del padre. Società confessionale e istruzione primaria nello Stato di Milano, Il Mulino, Bologna, 1996.

sull'affermazione dei principi di "diritto personale" e di "responsabilità sociale"<sup>38</sup>. Non a caso Aporti, nel suo scritto *Natura e scopo delle scuole infantili di carità*, lascia questo passo, in cui emerge un forte richiamo alle idee popolazioniste del cameralismo austriaco:

Lo Stato aumenta di forza, d'industria e di ricchezza a misura che aumenta in popolazione la quale sia morale ed operatrice. E l'aumento della popolazione non può giusta le leggi divine promuoversi se non per mezzo di matrimoni, pei quali unicamente vien provveduto anche alla pubblica onestà. [...] E qual legge civile potrebbe rompere quest'ordine morale da Dio stesso stabilito alla propagazione del genere umano col mezzo de' matrimonj? Ciò posto la società o la carità ha debito di provvedere acciò ognuno abbia la sua moglie, i mezzi di mantenerla e sostentare ed educare la prole<sup>39</sup>.

Una prospettiva in cui le scuole infantili si inseriscono proficuamente. Il pasto gratuito, l'istruzione e le opere a favore dell'infanzia offerti dagli asili, permettono la socializzazione dei costi della prole, sgravandone, in parte, le famiglie. Esse potranno, così, affrontare con serenità il matrimonio e la prole, senza temere i rischi delle fluttuazioni del mercato del lavoro e dei prezzi dei beni di prima necessità. Quindi la carità non coincide con la beneficenza, ma rappresenta un atto dovuto dalla società ai lavoratori, agli artefici della ricchezza dello Stato e, al tempo stesso, agli uomini più esposti alla necessità e al bisogno.

Tuttavia, la vocazione sociale della scuola aportiana non si esaurisce nell'affermazione di una coesione sociale. Come ho affermato in apertura essa si affianca, concertandone l'azione educativa, alla scuola pubblica. Una scuola pubblica figlia del riformismo asburgico, di cui ne riflette i programmi di riforma sociale. L'idea di fondo è la centralità della scuola nella costruzione di una società ordinata. Questo purché la scuola sia pubblica e disciplinata dallo Stato nella sua amministrazione e nei suoi principi didattici e pedagogici. La scuola primaria, pertanto, viene a coincidere con quella "comune educazione" che lo Stato è tenuto a garantire a tutti i suoi cittadini, indistintamente dall'appartenenza di ceto. Alla scuola primaria, pertanto, è delegata la trasmissione di un'etica sociale necessaria alla costruzione del cittadino. Un cittadino che, non di meno, è anche un "buon cristiano" perché è nel cristianesimo, soprattutto nel cristianesimo delle origini e dei Padri della Chiesa, che si individua il bacino etico di una società ordinata, operosa, prospera e sollecita al bene comune<sup>40</sup>.

È a quella scuola, è a quella "educazione comune", che si coordina la scuola aportiana, collocandosi in funzione propedeutica. Una necessità dettata da ragioni pratiche. Innanzitutto, i tre anni di scuola infantile venivano, di fatto, a raddoppiare la durata della scolarizzazione di un giovane del popolo che, normalmente, andava dai 6 ai 9-10 anni. Inoltre, una precoce scolarizzazione avrebbe fornito alla scuola primaria studenti non solo già avviati alla lettura, ma anche già abituati ad affrontare la vita e la disciplina scolastiche<sup>41</sup>. Ma anche una necessità dettata dalla volontà di creare un percorso prescolare

<sup>38</sup> Sui legami tra istruzione e diritti personali e diritti civili rimando a F. De Giorgi (2010), *L'istruzione per tutti. Storia della scuola come bene comune*, La Scuola, Brescia, 2010.

<sup>39</sup> F. Aporti (1944), *Natura e scopo delle scuole infantili di carità*, in F. Aporti (1944), *Scritti pedagogici editi e inediti*, a cura di A. Gambaro, I, Edizioni Chiantore, Torino, pp. 285-286.

<sup>40</sup> Per un approfondimento di queste tematiche rimando a Piseri (2004), *I Lumi*, cit.

<sup>41</sup> La propedeuticità dell'asilo alla scuola elementare è affermata da Aporti nella lettera del 29 luglio 1845 a Lazaro de Mezsaros. Nel rispondere alla domanda del suo corrispondente circa le soluzioni da escogitare affinché i bambini non interrompano l'educazione iniziata negli asili, l'educatore sottolinea come si debba approfittare «di ciò che già esiste di *pubbliche istituzioni* nel paese mettendolo in armonia colla

finalizzato a sanare i difetti dell'educazione familiare, vista da Aporti come un ostacolo al proficuo inserimento dei fanciulli nella scuola primaria. Così denuncia l'educatore nella sua relazione all'Accademia dei Georgofili del 1833:

Ma nel generale impulso dato allo spirito di comune religiosa e letteraria educazione, ben presto si ravvisò che per male avvertite cagioni il frutto delle pubbliche scuole non riusciva sì ubertoso, quale sembrava riprometterlo e la ragionevolezza dei metodi, e l'utilità somma delle materie da insegnarsi, e lo zelo dei maestri abilissimi: si presentarono ai pubblici istituti fanciulli già guasti nelle inclinazioni e nell'intelletto, ovvero del tutto storditi, e questi era sommamente difficile di raddrizzare e condurli al grado di progresso possibile all'età loro. Se ne indagarono più da vicino le cagioni, e si riconobbero evidenti nel sistema vizioso delle così dette Scuole delle Maestre, alle quali suolsi fra noi consegnare i fanciulli appena che sappiano camminare, e più ancora in molte parti della educazione domestica<sup>42</sup>.

L'efficacia educativa della scuola è pertanto limitata dai vizi dell'educazione familiare. Nel loro accostarsi alla scuola primaria i bambini incontrano difficoltà legate al carattere. Adulati e vezzeggiati dai genitori alcuni giungono alla scuola primaria timidi e intimoriti, altri irrequieti e insofferenti alla disciplina perché afflitti dalla severità della famiglia. Una severità che spesso degradava nella violenza familiare, prodotta dalla povertà e dall'alcolismo<sup>43</sup>. La sfiducia di Aporti nell'educazione familiare, ancor più se popolare, è comune a molti educatori dediti all'istruzione popolare. Personaggi come Silvio Antoniano, August Hermann Francke, Jean-Baptiste de la Salle e Ignaz Felbiger, denunciano l'inadeguatezza dei genitori nell'allevamento dei figli a causa dell'ignoranza, dell'alcolismo, della scarsa cura dedicata ai figli, spesso affidati alla strada, a causa del molto lavoro e della molta fatica<sup>44</sup>. Accenti che possiamo ritrovare anche nelle considerazioni di Aporti.

Da qui la necessità di educare il fanciullo non appena inizia a ragionare, ossia verso i 3 anni. Aporti, svolgendo un ragionamento che richiama John Locke, ma che ha un suo antecedente ancor più significativo in Comenio, identifica nella prima infanzia un'età decisiva nella costruzione etica dell'individuo. Entro un'ottica agostiniana, Aporti ritiene la natura umana incline al vizio. Vizi che si radicano nell'uomo se non corretti fin dalla prima infanzia, rendendo spesso vana l'azione educatrice della scuola primaria. Se la famiglia è un attore educativo inadeguato, alla correzione dei vizi deve provvedervi l'educazione formale e istituzionale offerta dalla scuola infantile. Un'educazione fondata su due principi: la "paternità ragionevole" e l'educazione alla ragione.

La paternità ragionevole, concetto rintracciabile già nel XVI secolo, identifica l'attitudine del maestro ad instaurare, con gli allievi, un rapporto psicologico fondato

educazione infantile». F. Aporti (2016), *Lettere a diverse cospicue persone ...*, cit., pp. 147-149. Lo stretto rapporto tra scuola infantile e scuola primaria è stato analizzato da Aporti in Id. (1837), *Dell'origine e dello scopo delle Scuole infantili di carità, e della loro connessione colle pubbliche Scuole elementari*, A Brambilla, Milano, 1837. L'opuscolo, inserito nel corpus delle opere a stampa dell'educatore, non è stato reperito in alcuna biblioteca italiana.

<sup>42</sup> F. Aporti (1976), *Relazione del Sig. Abate Ferrante Aporti sulle scuole di Lombardia e principalmente sulle infantili comunicata alla Imp. e Real Accademia dei Georgofili di Firenze dal Sig. R. Lambruschini*, in F. Aporti (1976), *Scritti pedagogici e lettere*, a cura di M. Sancipriano e S.S. Macchietti, La Scuola, Brescia, 1976, p. 634.

<sup>43</sup> Errori che Aporti denuncia soprattutto in F. Aporti (1944), *Manuale di educazione ed ammaestramento per le scuole infantili*, in F. Aporti (1944), *Scritti pedagogici ...*, cit., II, pp. 26 e sgg.

<sup>44</sup> A riguardo si veda M. Piseri (2006), *L'interiorizzazione della norma. Spiritualità, scolarizzazione e impegno sociale in età moderna (1500-1850)*, in G. Giordan (2006) (a cura di), *Tra religione e spiritualità. Il rapporto con il sacro nell'epoca del pluralismo*, FrancoAngeli, Milano, pp. 266-268.

sull'amore e sul rispetto. Esso si colloca ad un punto intermedio tra l'eccessiva severità e l'eccessivo affetto. Il maestro deve rappresentare un punto di riferimento per i suoi allievi. Il suo amore verso di loro deve esprimersi non in gesti affettati ma nel far comprendere loro che, pur nella distanza imposta dai ruoli, egli è una figura sempre presente, sempre disponibile per aiutarli in ogni necessità e per ogni problema.

Ma è soprattutto sull'educazione alla ragione che dobbiamo concentrarci, perché in essa troviamo il punto focale della scuola infantile aportiana. Obiettivo dell'educazione, per Aporti, è la intima conversione al bene dell'individuo. Per questo oggetti dell'educazione devono essere lo spirito (l'intelletto) e il cuore (il sentimento). È nella dialettica tra spirito e cuore che matura la libera e spontanea adesione al bene. Un principio che riconduce Aporti alle tematiche care ai progetti educativi del riformismo asburgico di fine Settecento. Educata, la ragione conduce all'auto-limitazione delle passioni. L'amore di sé, naturale nell'uomo, non trascende nell'egoismo ma si traduce in amore verso Dio e verso il prossimo. Educata, la ragione getta le basi della carità cristiana, percepita come il valore fondante di una società prospera, ordinata, coesa. Al tempo stesso il sentimento guida la ragione, che, retamente educata, è in grado di discernere il bene dal male. La scuola, la scuola aportiana al pari della scuola voluta da Ignaz Felbiger per gli Stati asburgici nel 1774, deve sviluppare la memoria, la deduzione, la intuizione; facoltà intellettuali che conducono alla conoscenza di se stessi, alla percezione di Dio, alla "nitida distinzione", come afferma Aporti, "del bene dal male".

#### *Una didattica settecentesca per una nuova società cristiana.*

Nell'analisi della didattica predisposta da Aporti per le sue scuole infantili, bisogna partire da una domanda: perché l'educatore si tiene distante dalle teorie educative predisposte dalla scuola pedagogica viennese. Si tratta di teorie e di autori che Aporti conosceva molto bene. Le opere dei principali pedagogisti viennesi, come Vincenz Eduard Milde, Joseph Peitl e Johann Michael Leonhard, erano assai diffuse in Lombardia e costituivano i libri di testo utilizzati nelle scuole di metodica per la formazione dei maestri. Sebbene non segnino una rottura con il metodo normale di Felbiger, se ne distanziano a seguito dell'influenza del sensismo e di principi riconducibili alle idee di Rousseau, di Basedow e di Pestalozzi. In particolare, nelle scuole lombarde non meno che austriache, erano molto utilizzati i manuali di Joseph Peitl<sup>45</sup>. Fine dell'educazione, secondo il pedagogista viennese, deve essere l'introiezione di comportamenti sociali e religiosi fondati sulla parsimonia e sull'appagamento per la propria condizione, da cui dovrebbe emanare la felicità pubblica e privata. L'educazione diventa, pertanto, educazione alla felicità, intesa come serenità e tranquillità d'animo. Il modello didattico resta fondamentalmente quello normale, seppur attenuato nel suo meccanicismo ed articolato entro una dialogica di impronta socratica. Il processo di apprendimento deve procedere dal noto verso l'ignoto. Questo principio impone al maestro di evitare astrusità e di rifarsi costantemente alla esperienza e alla quotidianità del fanciullo. Pertanto, ad esempio, l'insegnamento dell'aritmetica deve procedere da casi concreti, mentre l'analisi grammaticale deve

<sup>45</sup> In Lombardia furono tradotti, non senza un importante successo economico, dal direttore della scuola elementare maggiore di Milano Francesco Cherubini. M. Berengo (1980), *Intelletuali e librai nella Milano della Restaurazione*, Einaudi, Torino, 1980, pp. 196-197 e sgg.

applicarsi preferibilmente su frasi proposte dagli stessi alunni<sup>46</sup>. Lo spirito animatore del Peitl non è più, come nel Felbiger, di impronta cartesiana. Peitl aderisce chiaramente ad una teoria psicologica della conoscenza di impronta sensistica, svincolandola da implicazioni metafisiche secondo una prassi diffusa tra pensatori ed ambienti cattolici del secondo Settecento. Dobbiamo pertanto ritenere che Aporti usasse la manualistica del Peitl nei suoi corsi di metodica tenuti nella scuola elementare maggiore di Cremona<sup>47</sup>. Ma, questo a parte, Aporti aveva avuto modo di conoscere la pedagogia viennese e di entrare in contatto con i suoi esponenti durante gli studi nella capitale dell'Impero.

Sorprende, pertanto, che la didattica predisposta per le sue scuole infantili si distaccasse da tali modelli per ricondursi alla didattica settecentesca del Felbiger. Una volontà espressa con forza in occasione delle lezioni di metodo tenute all'università di Torino. In quella circostanza l'educatore dedicò molto spazio all'esposizione del metodo delle lettere iniziali, uno dei punti cardine della didattica del Felbiger, ma ormai criticato e abbandonato dalla pedagogia austriaca e dai programmi scolastici dell'impero dagli ultimi 10-15 anni del Settecento. Le ragioni di tale scelta ci sono offerte da un passo di una lettera inviata nel 1845 da Aporti al politico torinese Carlo Boncompagni, in cui offre una relazione delle sue lezioni torinesi; passo noto perché confluito pochi anni dopo negli *Elementi di pedagogia*, stampati a Roma nel 1847.

La memoria stessa può essere giovata in varie maniere [,] fra queste trascegliamo quella che s'ajuta colle *lettere iniziali*. La pratica delle lettere iniziali consiste nel segnare sulla lavagna le lettere iniziali delle singole parole componenti una determinata proposizione o quel complesso di proposizioni che costituisce il discorso che vuoi raccomandare alla memoria; allorquando l'alunno sia giunto a ridirlo intiero sussidiato dalle lettere iniziali, si rimuovono ancor queste e si scorderà che facilmente lo avrà ritenuto. Eccone il processo in pratica: vogliasi p. es. che i fanciulli imparino questa sentenza: *Due sono i precetti d'amore dati da Gesù Cristo ai seguaci suoi[:]* 1.° Amerai il Signore Iddio tuo con tutto il tuo cuore, con tutta l'anima tua, con tutto il tuo spirito, con tutto il tuo potere. 2.° Amerai il prossimo tuo come ami te stesso.

Il Maestro dirà agli alunni[:] *Due sono i precetti d'amore* e gli alunni insieme, poi isolatamente tre o quattro ripeteranno[:] *Due sono* ecc. quindi scrive sulla lavagna le iniziali di quella proposizione pronunciando la parola rispondente a ciascuna iniziale:

D. s. i. p. *d'a.* d. d. G. C. a. s. s. prosegue con questa economia finché possono ripetere colle iniziali l'intero discorso che si esprimerebbe così

D. s. i. p. *d'a.* d. d. G. C. a. s. s. I.° A. i. S. I. t. c. t. i. t. c., c. t. *l'a.* t., c. t. i. t. s. e c. t. i. t. p. 2.° A. i. p. t. c. a. t. s.<sup>48</sup>.

Il ricorso alla tecnica didattica che più incarna lo spirito del metodo di Felbiger non sorprende qualora si consideri come anche in Aporti, non meno che nell'educatore slesiano, la memoria sia il perno della concezione antropologica posta alla base del loro pensiero pedagogico. Naturalmente non si tratta della memoria applicata all'ignoto, cara alla tradizione retorico-grammaticale affermata dal gesuitismo. La memoria, per Aporti, come già per Felbiger, deve applicarsi a concetti noti ed essere assistita dalla deduzione e dalla intuizione, facoltà essenziali per sviluppare nei giovani l'attitudine a ben ragionare. Intesa entro queste dinamiche, la memoria si erge a premessa di tutte le operazioni

<sup>46</sup> Per un quadro di sintesi e per ulteriori notizie bibliografiche rimando a S. Polenghi (2002), *La pedagogia austriaca tra Sette e Ottocento*, in «Pedagogia e vita», 2002, n. 3, pp. 65-84.

<sup>47</sup> Nelle scuole maggiori si tenevano i corsi per la formazione e l'abilitazione dei maestri.

<sup>48</sup> F. Aporti (2016), *Lettere a diverse cospicue persone ...*, cit., pp. 143. Il testo è offerto pure in F. Aporti (1944), *Elementi di pedagogia ossia della ragionevole educazione dei fanciulli*, in Id. (1944), *Scritti pedagogici ...*, cit., II, p. 75.

intellettive, consentendo all'individuo la piena consapevolezza di se stesso e dell'esistenza della divinità. La memoria, dunque, è intesa come strumento imprescindibile nella formazione religiosa, intellettuale ed etica dell'uomo. Per questo dalla memoria si devono sviluppare le altre facoltà intellettive del fanciullo. Al fine di coltivarle adeguatamente, e in coerenza con i principi affermati dalla pedagogia austriaca, Aporti suggerisce, accanto al metodo delle lettere iniziali, l'uso del metodo dialogico<sup>49</sup>, ritenuto il più proficuo ad «illustrare l'intelletto esercitare il giudizio formare il criterio e di arricchire di molte idee e parole». La fusione, nella dialogica aportiana, tra socratica e tradizione catechistica<sup>50</sup> è un altro elemento che rimanda con forza a Felbiger.

In virtù di questa fusione, il maestro deve delimitare i contenuti oggetto di apprendimento, ancorarli a concetti noti ai fanciulli e strutturarli in definizioni che gli alunni dovranno comprendere. Dalle definizioni il maestro dovrà ricavare la domanda, alla quale gli alunni saranno tenuti a rispondere includendo la domanda stessa nella risposta, al fine di assuefarsi a formulare enunciati di senso compiuto. A loro volta le domande devono conformarsi a precisi requisiti: brevità, concisione e completezza. Il maestro era inoltre tenuto ad evitare l'uso di pronomi e a ricorrere a vocaboli noti e di facile comprensione per gli scolari. A loro volta le risposte, oltre a contenere la domanda, dovevano enunciare i concetti con precisione e proprietà di espressione nonché bandire l'uso di particelle affermative o negative<sup>51</sup>.

Una breve analisi della socratica aportiana ci permette di individuare il debito che l'educatore deve a Felbiger. La socratica aportiana, infatti, non si traduce, come in Peitl o in Milde, in un dialogo aperto fra docente e discente, ma in una tecnica di memorizzazione di enunciati. Di fronte all'inesattezza, il maestro deve sfruttare le capacità logico-deduttive dell'alunno al fine di condurlo alla formulazione di una costruzione verbale predefinita dallo stesso insegnante. Ne discende l'obiettivo, già alla base di tutto il metodo

<sup>49</sup> «Due poi sono le maniere onde si comunicano alla mente altrui le cognizioni e dottrine I.° Per una ordinata e ben concatenata, non mai interrotta esposizione delle idee e massime fatta dall'istitutore, nella quale il discepolo niun'altra parte sostiene fuor quella di udire: e questa forma viene perciò detta con voce greca *aeroamatica* ossia *uditoria*. II.° Per una serie ben connessa d'interrogazioni e risposte o di dialoghi, fra maestro e discepolo coi quali si guida l'intelligenza dei fanciulli dal facile al difficile, dal semplice al composto dal cognito all'incognito, dal concreto all'astratto. Questa forma viene appellata *dialogica* ed anche *socratica* perché fu preferita da Socrate nell'ammaestrare a filosofia i suoi alunni e potrebbe dirsi anche platonica avendocene Platone, che fu discepolo di Socrate, lasciato ottimi esempj ne' suoi dialoghi. La prima forma cioè, l'*aeroamatica* o *auditoria* è appena adatta [(veggasi nel libro delle Norme)] ai giovani già progrediti negli studj, abbenché Socrate erudisse ne' Misteri della filosofia gli alunni suoi colla forma dialogica (e non può mai essere vantaggiosa per l'ammaestramento dei fanciulli di prima età richiedendo essa cognizione estesa della lingua, abitudine all'attenzione, pronto concepimento delle idee proposte, capacità a compendiare colla mente il discorso, forza di memoria a ritenerlo tenacemente: delle quali condizioni non si possono nemmeno supporre capaci i fanciulli o giovanetti di mente ancor debole e di raziocinio non formato e molte meno esercitato; conseguentemente deve preferirsi la forma *dialogica* o *socratica*». Ivi, p. 140.

<sup>50</sup> Nata con le scuole della dottrina cristiana di Carlo Borromeo, la catechistica consisteva nell'interrogare l'allievo sulla base di domande e risposte predefinite. Felbiger non si discosterà da questo modello, rendendolo, però, più aperto. Il fanciullo non deve, come nelle scuole della dottrina cristiana, apprendere a memoria domande e risposte. Le domande, secondo Felbiger, devono vertere su temi, prima illustrati dal maestro, che il fanciullo conosce o è in grado di comprendere. Il maestro, qualora l'alunno non conosca o sbagli la domanda, condurrà l'allievo alla risposta esatta, attraverso una sequenza di domande che produrranno nell'allievo una concatenazione di ragionamenti.

<sup>51</sup> Ivi, pp. 131-146. Tali criteri sono fissati, seppur con maggiore sinteticità, anche in F. Aporti (1944), *Manuale di educazione ...*, cit., p. 91.

di Felbiger, di ancorare la memorizzazione entro un processo di comprensione e di sintesi, che deve portare l'alunno ad una concatenazione degli enunciati rispondente ad un linguaggio logico-matematico dai forti richiami portorealisti e cartesiani, in forza del quale, alla pari del metodo delle lettere iniziali, il fanciullo deve approdare alla comprensione delle relazioni tra le parti e tra le singole parti con il tutto da esse composto. Una logica, cui si richiama lo stesso metodo dimostrativo ideato da Aporti.

Attraverso il metodo dimostrativo Aporti intendeva condurre l'allievo all'arricchimento del proprio patrimonio linguistico, così da approdare alla piena cognizione degli oggetti e delle parole che li esprimono. Si tratta di un altro importante passo verso la conquista della ragionevolezza. La cognizione delle relazioni tra oggetto e termine che lo definisce è, per Aporti, un momento fondamentale per educare l'intelletto all'osservazione, all'astrazione e alla riflessione; operazioni necessarie al giovane per diventare un uomo ragionevole<sup>52</sup>. Per facilitare queste operazioni mentali l'educatore predispose una serie di tavole di nomenclatura (tecnica, peraltro, già utilizzata da Felbiger) in cui gli oggetti sono catalogati secondo i criteri linneiani di "genere" e "specie". Più in dettaglio, furono realizzate sette tavole di nomenclatura: le parti del corpo umano, gli abiti, gli animali, i vegetali, i minerali, il cibo, la casa e le masserizie. A queste si aggiungevano ulteriori tavole dedicate alle relazioni tra attributi, qualità e parti con gli oggetti delle tavole precedenti (per esempio gli attributi – colori, sapori, odori, suoni – o le parti della casa, della chiesa o di altri domicili). Il metodo di Aporti prevede che, prima di passare alle nomenclature, il maestro debba mostrare agli alunni un oggetto, facendolo osservare attentamente. Ne deve poi dire il nome e farlo ripetere agli alunni, disposti in circolo, ora una per volta e ora collettivamente ad alta voce. Una volta che gli alunni hanno appreso il termine di 3 o 4 oggetti il maestro ne chiede il nome agli alunni alternandone la successione, senza trascurare di pronunciare egli stesso i nomi degli oggetti facendoseli mostrare dagli stessi alunni. Di seguito ripeterà l'operazione con 3 o 4 oggetti di altro genere e chiederà ai suoi scolari di operare dei raffronti. Una volta che i bambini hanno ben appreso i nomi, il maestro passa all'esercizio sulle tavole di nomenclatura. Dapprima farà osservare le differenze più evidenti tra oggetto ed oggetto, rilevando le caratteristiche e le distinzioni poste nella parte superiore delle rispettive tavole. In seguito, passerà allo studio degli attributi, partendo dagli aggettivi indicanti i colori. L'esercizio successivo riguarderà le tavole contenenti i verbi: il maestro mostrerà l'azione significata dal verbo e chiederà ai fanciulli di applicarla all'oggetto studiato attraverso la costruzione di brevi proposizioni. Segue la tabella delle divisioni del tempo, che introduce i bambini nell'uso dei tempi verbali (del solo indicativo), nella cognizione degli avverbi di tempo e nell'apprendimento dei giorni della settimana. Per ultimo il maestro insegnerà, sempre avvalendosi delle relative nomenclature, l'uso delle preposizioni e degli avverbi.

Per comprendere come Linneo entri nella didattica predisposta da Aporti per le sue scuole infantili, dobbiamo ricondurci alla diffusione settecentesca delle grammatiche ragionate. Nelle nomenclature dell'educatore è facile individuare l'influenza esercitata dai "principi aurei" della *Grammaire générale et raisonnée* di Port Royal<sup>53</sup>. Una influenza riscontrabile nella corrispondenza tra categorie logiche del pensiero e categorie del linguaggio: tutte le lingue esprimono le stesse categorie del pensiero, cosicché le differenze tra lingua e lingua sono evenienze accidentali. L'idea, pertanto, che tutte le lingue

<sup>52</sup> Ivi, p. 87.

<sup>53</sup> A. Arnauld, C. Lancelot (1660), *Grammaire générale et raisonnée contenant les fondements de l'art de parler expliqués d'une manière claire et naturelle [...] et plusieurs remarques nouvelles sur la langue française*, Le Petit, Paris, 1660.

si strutturino su categorie logiche, permette la classificazione dei vocaboli entro tavole sinottiche, che ne esemplificano i significati e le relazioni. A questo aggiungiamo che la prima grammatica ragionata dell'italiano fu opera di Francesco Soave<sup>54</sup>, l'intellettuale svizzero cui il Governo di Milano affidò la compilazione della manualistica normale in occasione della riforma scolastica del 1786. Ma l'uso delle categorie linneiane di "specie" e "genere" connette Aporti non tanto a Soave quanto all'altro studioso che, con Soave, detiene il primato della prima grammatica ragionata della lingua italiana: Giovanni Romani<sup>55</sup>.

Aporti conosceva sicuramente le opere del Romani dedicate alla linguistica, tanto che l'uscita postuma del suo dizionario dei sinonimi e dei contrari fece cadere l'idea di un dizionario etimologico della lingua italiana da compilare in collaborazione con Francesco Cherubini<sup>56</sup>, direttore della scuola maggiore di Milano. Sicuramente è attingendo dalla grammatica del Romani, nella quale i riferimenti a Linneo sono espliciti, che Aporti prende le categorie linneiane e le applica alle categorie grammaticali utilizzate nelle sue nomenclature. Ma, ancor più, risulta utile il raffronto della parte del *Manuale di educazione* di Aporti dedicato alle nomenclature con un progetto, rimasto manoscritto, di Romani per l'apprendimento dell'italiano nelle scuole elementari del Regno Italico<sup>57</sup>, presentato alla Direzione generale della pubblica istruzione nel 1806 e in seguito bocciato<sup>58</sup>. L'impianto e il metodo didattico sono simili e le tavole di nomenclatura si differenziano solo per alcuni dettagli, seguendo, per il resto, le stesse categorie e le stesse sequenze. Una identità che non può essere casuale. Romani era senza dubbio l'intellettuale più

<sup>54</sup> F. Soave (1771), *Grammatica ragionata della lingua italiana*, Faure, Parma, 1771. Pur riallacciandosi alla tradizione portorealista, la grammatica del Soave risentiva degli influssi sensisti, in particolare del Condillac. A proposito si cfr. S.C. Sgroi (2002), *Studi di storia della terminologia linguistica. La grammatica ragionata della lingua italiana (1771) di Francesco Soave fra razionalismo ed empirismo*, Il Calamo, Roma, 2002.

<sup>55</sup> G. Romani (1826), *Teorica della lingua italiana*, I-II, Giovanni Silvestri, Milano, 1826. L'opera uscì postuma. Romani, infatti morì nel 1822. Nato a Casalmaggiore, piccola città lombarda a circa 20 chilometri dal paese natale di Aporti, nel 1757, Giovanni Romani, abate ed erudito di simpatie gianseniste, percorse l'intera sua vita nell'amministrazione scolastica: dapprima come maestro nella scuola regia imperiale di leggere, scrivere e conti ubicata nell'oratorio di San Giovanni in seguito come direttore, dal 1788, della scuola primaria e istruttiva di Casalmaggiore; incarico che comportava anche la funzione di ispettore scolastico delle scuole normali della provincia di Casalmaggiore. Sul finire dell'età napoleonica venne nominato direttore del liceo con convitto di Urbino. Cessato l'incarico, nel 1814 rientrò in Lombardia e dopo pochi anni fu nominato vicerettore del collegio universitario "Ghisleri" di Pavia. Su Giovanni Romani e per maggiori dettagli sulla bibliografia a lui dedicata si veda AA.VV. (2005), Atti del convegno "Giovanni Romani e il suo tempo". *Storia, lingua, patrimonio e istituzioni tra Ancien Régime e Restaurazione*, Biblioteca Civica "A.E. Mortara", Casalmaggiore, 2005.

<sup>56</sup> M. Piseri (2006), *Lettere di Ferrante Aporti a Francesco Cherubini*, in «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», 13, 2006, pp. 325-342.

<sup>57</sup> Può sembrare strano che l'italiano fosse una lingua da apprendere a scuola per i lombardi. A riguardo è bene ricordare che, ai tempi di Aporti, la popolazione della Lombardia, con la sola eccezione dei nobili e della borghesia agiata, parlava il lombardo (oggi considerato un dialetto dallo Stato italiano ma riconosciuto come lingua dall'Unione Europea). Il lombardo ha in comune con l'italiano solo la radice romanza, ma appartiene ad un altro ceppo linguistico: quello delle lingue gallo-romanze o romanze occidentali, dalle quali, a sua volta, si caratterizza per delle vocalizzazioni più vicine alle lingue germaniche e per una significativa presenza di vocaboli derivati dalle lingue alto-tedesche.

<sup>58</sup> G. Romani, *Pensieri sulla pubblica istruzione elementare in Italia*. Il manoscritto è attualmente posseduto da un erede della famiglia Romani. Ringrazio il Comune di Casalmaggiore, e in particolare la dott.ssa Roberta Ronda dell'Ufficio Cultura, per avermi messo a disposizione la trascrizione digitalizzata del documento, realizzata dall'ing. Enrico Cirani.

illustre di quelle campagne tra Cremona e Mantova in cui era nato Aporti. Pensare che l'educatore abbia avuto la possibilità di accedere ai manoscritti del Romani è tutt'altro che improbabile. Non solo. Romani riconduce a sua volta alla lezione di Felbiger. Nella sua veste di maestro e direttore delle scuole normali della sua città, Romani fu un acceso sostenitore della didattica dell'abate slesiano. Il suo entusiasmo giunse al punto di scrivere nelle sue memorie private di aver conservato, fino alla vecchiaia, intere pile di fogli contenenti le lezioni preparate con il metodo delle lettere iniziali. E, del resto, le proposte contenute nel suo piano del 1806 altro non sono che un tentativo di perfezionamento del metodo di Felbiger.

La personalità di Felbiger si riflette con forza sull'impianto didattico delle scuole aportiane. Una circostanza coerente con le idee di riforma sociale di Aporti. Idee che attingono ai valori delle grandi stagioni riformiste di Carlo Borromeo, di Maria Teresa d'Austria, di Giuseppe II. L'aspirazione ad una riforma sociale fondata su una pietà cristocentrica, da cui emana un'etica sociale costruita sulla carità e sull'amore per il prossimo. Un'etica che ha nella famiglia il suo termine immediato. È nella famiglia che si compie la "santificazione del quotidiano", ossia la pratica costante di virtù religiose che, proiettate nei rapporti sociali, si traducono in virtù civili. Quelle virtù civili che, per Aporti come per Felbiger (e potremmo aggiungere Romani) potevano essere infuse negli animi solo attraverso le scuole e solo attraverso la rigorosa applicazione del metodo normale; ossia di quel metodo che conduceva il giovane alla ragionevolezza, permettendogli la nitida distinzione del bene dal male.

Poco, pertanto, vi è di originale nel pensiero educativo e sociale di Aporti. Egli si richiama a due tradizioni forti e ancora oggi sentite in Lombardia: la tradizione borromea e il riformismo teresiano e giuseppino. Questo non toglie valore alla sua opera e alla sua creazione: le scuole infantili. Aporti realizza una nuova istituzione educativa, la fornisce di modelli didattici e pedagogici capaci di instaurare un rapporto dialettico con le dinamiche educative, economiche e sociali che attraversano la Lombardia del suo tempo. Basta questo per fare di Aporti il più grande pedagogista italiano dell'Ottocento. Del resto è lo stesso Aporti a dirci di non essere un innovatore, né di tenerci ad esserlo:

«Io non sono l'amico delle innovazioni; preferisco i miglioramenti (suppliscasi alle cose mancanti), imperocché ove sianvi pratiche in corso le quali per mancanza di ragionevole direzione si volgono al male, si volgono dai saggi a più nobile fine».