



Citation: Nicoletta, D. (2026). Pedagogie sommerse: reti educative informali e resistenza culturale nelle Little Italies. *Rivista di Storia dell'Educazione* 13(1): 55-64. doi: 10.36253/rse-19134

Received: November 10, 2025

Accepted: February 5, 2026

Published: June 15, 2026

© 2026 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<https://www.fupress.com>) and distributed, except where otherwise noted, under the terms of the CC BY 4.0 License for content and CC0 1.0 Universal for metadata.

Data Availability Statement: All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

Competing Interests: The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

Editor: Carmen Petrucci, Università degli Studi di Milano Bicocca.

Pedagogie sommerse: reti educative informali e resistenza culturale nelle Little Italies

Submerged Pedagogies: Informal Educational Networks and Cultural Resistance in the Little Italies

DANIELE NICOLELLA

Università degli Studi di Salerno, Fisciano, Italia
dnicolella@unisa.it

Abstract. This article examines the role of Italian American communities in the Little Italies between the late nineteenth and early twentieth centuries as active protagonists in informal educational processes and cultural resistance. In contrast to traditional assimilationist interpretations that cast these enclaves as passive ghettos, the study shows how Italian immigrants developed forms of pedagogical agency in response to discrimination and the racialization they experienced. Drawing on a multidisciplinary theoretical framework, it foregrounds the parallel educational systems that emerged at the time: from national parish schools – supported by the Catholic Church to mediate between Italian identity and American integration – to associational networks, popular theatre, the ethnic press, and domestic knowledge and practices transmitted predominantly by women. These “*submerged pedagogies*” functioned as laboratories of cultural resilience, fostering literacy, community cohesion, and the formation of hybrid Italian American identities. The study concludes by proposing new avenues for further research on informal education, institutional bilingualism, and the gendered contribution to historical migrations.

Keywords: Immigrant education, Italian diaspora, Little Italies, Informal education, Cultural identity.

Riassunto. Il presente articolo esamina il ruolo delle comunità italo-americane nelle *Little Italies* tra fine Ottocento e inizio Novecento come attive protagoniste di processi educativi informali e di resistenza culturale. In contrasto con l'interpretazione assimilazionista tradizionale, che dipingeva tali enclavi come ghetti passivi, il lavoro evidenzia come gli immigrati italiani abbiano sviluppato forme di *agency* pedagogica in risposta alle discriminazioni e alla razzializzazione subita. Integrando una cornice teorica multidisciplinare, si intende porre enfasi sui sistemi educativi paralleli emersi al tempo: dalle scuole parrocchiali nazionali, sostenute dalla Chiesa cattolica per mediare identità italiana e integrazione, fino alle reti associative, al teatro popolare, alla stampa etnica e ai saperi domestici trasmessi soprattutto dalle donne. Queste “*pedagogie sommerse*” costituirono laboratori di resilienza culturale, favorendo l'alfabetizzazione, la coesione comunitaria e la formazione di identità ibride italo-americane. Lo studio conclude proponendo nuove piste di ricerca sull'educazione informale, sul bilinguismo istituzionale e sul contributo di genere nelle migrazioni storiche.

Parole chiave: Pedagogia delle migrazioni, diaspora italiana, Little Italies, educazione informale, identità culturale.

INTRODUZIONE

Il fenomeno della Grande emigrazione italiana verso il Nord America, concentratosi in particolare tra il 1880 e il 1924, ha storicamente generato una complessa dialettica tra integrazione e resistenza culturale all'interno di quelle enclavi urbane storicamente note come *Little Italies*. Queste comunità, difatti, sperimentarono numerose problematiche di ostilità ed esclusione, specialmente all'interno dei contesti educativi pubblici, dominati da valori protestanti e anglocentrici, dove i bambini di origine italiana subivano forme di discriminazione a causa delle differenze linguistiche e della loro cultura, spesso stigmatizzata come inferiore (Mangione e Morreale 1996; Guglielmo e Salerno 2006).

La storiografia classica sull'emigrazione italiana, per lungo tempo di impronta assimilazionista, ha interpretato l'esperienza delle comunità della diaspora in termini di conflitto e di perdita culturale.

Questa idea, tuttavia, è stata progressivamente superata da autori come Vecoli (1964), il quale ha evidenziato come gli italiani, anziché abbandonare automaticamente la propria cultura d'origine all'arrivo nel nuovo continente, la negoziassero e rielaborassero dinamicamente.

Tale prospettiva, tuttavia, oscura la complessa *agency* esercitata dagli immigrati italiani nel forgiare il proprio destino in terra straniera. La loro categorizzazione etnica come "non bianchi", poggiante su pseudo-teorie eugenetiche come quelle di Madison Grant (1916), costituisce un elemento cruciale per cogliere le logiche legate ai processi di esclusione e la conseguente replica comunitaria (Guglielmo e Salerno 2006). In risposta alle dinamiche discriminanti da parte delle élite anglo-americane, queste collettività di origine italiana riuscirono a controbattere ai processi di marginalizzazione sviluppando sistemi educativi alternativi che divennero strumenti di resilienza culturale. Tali strutture servirono non solo a trasmettere competenze linguistiche, ma anche a negoziare l'identità italo-americana in un contesto di razzismo anti-mediterraneo (Guglielmo e Salerno 2006). Tradizionalmente, all'interno del discorso pubblico statunitense e in parte della pubblicistica riformista tra fine Ottocento e primo Novecento, gli emigrati italiani – provenienti in gran parte da contesti rurali del Sud – sono stati spesso rappresentati come poco interessati all'istruzione formale e più propensi a impiegare i figli nei lavori manuali, alimentando un'immagine di disinteresse educativo poi riconsiderata da studi più recenti, che

mostrano l'attivazione di reti comunitarie volte a colmare le carenze del sistema dominante e a preservare la cultura d'origine (Orsi 1985; Pretelli 2017).

Gli studi sulla diaspora meridionale (Gilroy 1993; Gabaccia 2000), integrati con la teoria della *cultural agency* (Ortner 2006), rappresentano un'altra risorsa di supporto alla comprensione di come le iniziative operate nelle *Little Italies* non debbano essere considerate solo come reazioni difensive all'assimilazione continentale ma come apparati complessi di sperimentazione educativa attiva.

Per poter esaminare come tali istituzioni agissero in qualità di veri e propri sistemi educativi paralleli, strutturando un'identità collettiva resiliente, si intende far riferimento sia a fonti primarie eterogenee che a fonti secondarie, derivanti dagli studi sociologici e antropologici, al fine di rilevare le tensioni tra assimilazione e preservazione culturale, nonché l'adattamento creativo delle tradizioni pedagogiche italiane nei contesti diasporici, attraverso un'analisi di tre distinti aspetti:

- Il ruolo delle scuole parrocchiali come spazi di mediazione tra identità regionali italiane e progetti nazionali pan-italiani;
- L'educazione informale come pratica di resilienza culturale, con focus su teatro popolare, medicina empirica e saperi femminili;
- Le dinamiche di genere e generazionali nella trasmissione linguistica, evidenziando il contributo educativo femminile e il conflitto presente tra dialetti materni e inglese scolastico.

È tuttavia necessario precisare che le pratiche educative informali sviluppate non rimandano a un unico modello coeso di "pedagogia comunitaria", bensì a un insieme plurale di dispositivi e culture educative, differenziate per orientamento politico-religioso, grado di istituzionalizzazione e pubblici di riferimento. Assumere questa pluralità consente di interpretare l'*agency* educativa non come "armonia comunitaria" ma come campo di forze storico-sociali, segnato da fratture di classe, orientamento ideologico e strategie divergenti di integrazione/identità.

Inoltre, al fine di rovesciare la prospettiva che vede le comunità italo-americane come aree di marginalità socioculturale cristallizzata, si intende fare riferimento al concetto di pedagogia critica diasporica (Gilroy 1993), esaminando le modalità con cui insegnanti, genitori e leader comunitari rielaborarono creativamente le tradizioni educative italiane in risposta a sfide quali il regionalismo frammentato, la marginalizzazione razziale e il controllo

di genere, al fine di rivelare un panorama educativo più dinamico di quanto erroneamente presupposto.

TRA INTEGRAZIONE E MARGINALIZZAZIONE:
CONTESTO STORICO DELLE
COMUNITÀ ITALO-AMERICANE

Come già affermato, tra il 1880 e il 1924, anno dello storico *Immigration Act*, l'emigrazione italiana verso il Nord America assunse dimensioni massive, trasformandosi da fenomeno circoscritto a vero e proprio movimento di massa. La storiografia ha ampiamente documentato come questa "febbre americana" coinvolse principalmente l'Italia meridionale, con volumi annui medi superiori alle 600.000 partenze tra il 1900 e il 1914 e un picco di circa 873.000 espatri nel 1913 (Commissariato Generale dell'Emigrazione 1926), i quali andarono a concentrarsi in quartieri ad alta densità conosciuti come *Little Italies*, le più celebri delle quali nacquero a Manhattan, East Harlem, North End di Boston e Near West Side di Chicago (Nelli 1970; Orsi 1985). Parallelamente, in Canada, un flusso di altre decine di migliaia di migranti si stanziò a Montréal, nell'area di Dante Street dove sorgeva la chiesa di Nostra Signora della Difesa, e a Toronto, nell'area di College Street, oltre che in altri centri minori (Zucchi 1988; Ramirez 1989; Gabaccia 2000).

Il processo di insediamento etnico e di costituzione di aggregati urbani specifici progredì in modo costante al punto che, intorno al 1920, quasi ogni grande città americana aveva una propria *Little Italy* (Vecoli 1964). Come nota Aleandri (2004), i migranti italiani tendevano ad aggregarsi in comunità che permettessero loro una libera espressione di usi e costumi, mantenendo tanto la parlata regionale quanto le specifiche tradizioni sociali e religiose. In tal modo, tali centri offrivano agli emigrati uno spazio di comfort culturale e un sistema di supporto che attenuava l'alienazione nel Nuovo Mondo.

La concentrazione etnica, tuttavia, fu responsabile anche di attriti con la società circostante. I migranti italiani erano spesso percepiti dai locali come "razza" separata, talora inferiore, e rimasero ai margini del sistema educativo e occupazionale dominante per vari decenni. Sul piano economico, molte famiglie privilegiavano l'ingresso precoce dei figli nel mondo del lavoro a scapito dell'istruzione, sia per necessità finanziarie sia per forme di diffidenza nei confronti delle istituzioni esterne (Pretelli 2017). Questa tendenza si rifletteva in tassi di frequenza scolastica inferiori e in elevati livelli di abbandono precoce rispetto ad altri gruppi europei, come rilevato dalla *U.S. Immigration Commission*, che nel 1908 registrava le quote più alte di minori tra i 6 e i 15 anni

non frequentanti proprio tra i figli di immigrati italiani (U.S. Immigration Commission 1911).

Le ragioni di tale condizione sono da ricercarsi anche nei traumi dell'impatto con l'accoglienza e con le differenze culturali della società ospitante. In particolare, i contesti scolastici locali, permeati da valori protettivi e anglocentrici, divennero luoghi di scontro culturale, ove i bambini di origine italiana subivano forme di discriminazione per la scarsa padronanza dell'inglese, per i dialetti materni spesso stigmatizzati come segni di inferiorità e per la cultura considerata primitiva (Mangione e Morreale 1996).

Tali discriminazioni si intensificarono con la diffusione delle teorie eugenetiche che classificavano gli italiani come appartenenti a una razza mediterranea inferiore (Grant 1916), fornendo una giustificazione pseudoscientifica per la marginalizzazione sociale e l'accesso limitato alle risorse educative pubbliche di qualità.

Fu anche in risposta a questa duplice pressione – l'ostilità esterna e la necessità interna di preservare un'identità collettiva – che nacquero le reti educative delle *Little Italies*. Esse non sorsero spontaneamente, bensì da uno sforzo comunitario consapevole, una risposta strategica a quello che possiamo definire, mutuando il concetto da Bourdieu e Passeron (1977), una *violenza simbolica* istituzionale.

CORNICE TEORICA: DIASPORA,
AGENCY E PEDAGOGIA CRITICA

Per decostruire la narrazione del fallimento e della passività, è necessario adottare un quadro teorico che restituisca complessità all'agire dei soggetti migranti, attraverso alcuni pilastri teorico-concettuali.

Anzitutto, la persistenza dello stigma anti-italiano va letta sullo sfondo delle tassonomie eugenetiche e gerarchizzanti diffuse negli Stati Uniti a inizio Novecento. In *The Passing of the Great Race* (1916), Madison Grant propose una gerarchia interna alla razza bianca, descrivendo italiani, greci e spagnoli come "pigri, stupidi e viziosi", sostenendo che l'immigrazione indiscriminata stesse conducendo alla decadenza genetica dell'America. L'influenza di teorie assimilabili a questa fornì il fondamento ideologico per l'ostilità istituzionale, giustificando la denigrazione non come pregiudizio culturale, ma come risposta a una presunta inferiorità scientificamente provata.

Successivamente, risulta fondamentale il concetto di *cultural agency* di Ortner (2006), il quale ha permesso di superare la visione degli immigrati come meri prodotti di strutture sociali opprimenti. L'autore invita a considerare i soggetti come attori che, pur all'interno di vincoli severi, elaborano strategie, perseguono intenzioni e

negozano attivamente il proprio mondo, appropriandosi strategicamente di spazi e risorse per fini educativi non ufficiali (Ortner 2006). Le scelte educative che vedremo operate all'interno delle *Little Italies*, dall'istituzione di una scuola parrocchiale alla decisione di insegnare proverbi in dialetto, diventano così atti di *agency* ed espressioni di un progetto culturale consapevole.

A seguire vi è la pedagogia critica diasporica, ispirata agli studi di Paul Gilroy (1993), la quale fornisce una lente attraverso cui esaminare le pratiche educative come forme di resistenza culturale in contesti migratori. Essa concepisce la diaspora non come mera dispersione, ma come spazio transnazionale di scambio e creazione culturale, caratterizzato da una "coscienza doppia", che enfatizza la capacità dei migranti di sviluppare sistemi di conoscenza alternativi sfidando l'egemonia culturale dominante (Gilroy 1993). Applicato al nostro caso, questo approccio permette di leggere le pratiche educative operate in tali insediamenti come tentativi di mediare tra un'identità italiana e una americana, producendo una sintesi ibrida e dinamica (Tamburri 1991). Tale prospettiva richiama quella pedagogia freiriana che, seppure in contesti diversi, sostiene la necessità di sviluppare una coscienza critica e la capacità di saper "leggere il mondo" prima della parola (Freire 2014). L'educazione promossa, dunque, si configura come un tentativo di acquisire la capacità di navigare le sfide dell'oppressione, superando quell'analfabetismo inteso come "tragica ignoranza" del proprio posto nell'universo (Freire 2002).

Infine, occorre tenere presenti anche gli studi sulla *racialization* degli italiani (Guglielmo e Salerno 2006; Guglielmo 2010), i quali forniscono il contesto essenziale per comprendere la specifica forma di emarginazione contro cui le comunità dovettero lottare. L'essere categorizzati come "non bianchi", difatti, influenzò direttamente l'accesso all'istruzione, le politiche abitative e le opportunità lavorative, spingendo la comunità a sviluppare istituzioni parallele che fungevano anche da baluardo contro il razzismo.

CHIESA E SCUOLA: IL RUOLO DEI RELIGIOSI NELL'EDUCAZIONE DIASPORICA

Per ricostruire l'architettura delle reti educative nelle *Little Italies*, risulta opportuno integrare gli studi storico-sociali con la ricerca storico-educativa e con un corpus di fonti eterogenee, al fine di chiarire l'intreccio fra agenzie formali e circuiti informali di socializzazione, alfabetizzazione e cittadinanza in diaspora.

In questa direzione, Petrucci (2024), esplorando la storia della filantropia statunitense tra Ottocento e

Novecento, evidenzia come le prime reti educative istituite a favore dei minori immigrati a fine secolo fossero costituite da associazioni protestanti di natura assistenziale, come l'*American Female Guardian Society* e le "*Home Industrial Schools*", le quali si prodigarono per fornire ai "ragazzi di strada" istruzione gratuita e assistenza materiale e solo successivamente si consolidarono iniziative di natura religiosa più strutturate nella forma delle cosiddette scuole parrocchiali e, in misura minore, dalle scuole etniche laiche create da associazioni italiane. La Chiesa cattolica, difatti, mediante un connubio di rete parrocchiale, ordini religiosi e opera missionaria, si configurò come il principale attore istituzionale nella costituzione e gestione di scuole rivolte ai figli degli immigrati italiani.

Tale mobilitazione pastorale-educativa appare sorprendente se si considera che nel contesto postunitario, i rapporti fra Stato e Chiesa furono segnati da forti tensioni. Eppure, paradossalmente, furono proprio i governi liberali dell'epoca a riconoscere nel clero all'estero un alleato strategico per la riproduzione dell'italianità e per la tutela sociale delle comunità emigranti, legittimandone, direttamente o indirettamente, l'azione educativa (Pretelli 2017).

Già alla fine dell'Ottocento, il vescovo Geremia Bonomelli, fondatore dell'Opera Bonomelli per l'assistenza agli emigrati, collegò strettamente la tutela della lingua italiana alla salvaguardia della fede, interpretandole come dispositivi complementari di appartenenza nazionale e coesione comunitaria (Pretelli 2017). In questa prospettiva, l'italiano diventava un dispositivo linguistico-religioso, con tratti nazionalizzanti, rispetto ai processi assimilazionisti veicolati dall'egemonia protestante e dai dispositivi scolastici anglofoni. In Nord America si affermò, dunque, il modello delle parrocchie nazionali italiane, destinate agli immigrati di origine italiana, comprensive di personale italofono e caratterizzate dall'integrazione tra cura pastorale, servizi mutualistici e istruzione confessionale.

A partire dagli ultimi due decenni dell'Ottocento, le scuole parrocchiali si diffusero rapidamente, arrivando ad oltre ottanta istituti prima della fine degli anni Venti e circa trentamila studenti, di cui oltre ottomila solo a New York (Pretelli 2017). Tali dati documentano un investimento educativo quantitativamente rilevante, sebbene non neutro, considerando la tendenza di tale istituzione ad intrecciare le pratiche di alfabetizzazione e tutela identitaria con finalità di disciplinamento morale e con una definizione normativa dell'italianità in chiave religiosa e nazionale (D'Agostino 2004), con zone d'ombra che la letteratura evidenzia in epoche successive (Laurino 2024).

Le scuole parrocchiali italiane operarono, dunque, come dispositivi di mediazione pedagogica tra i nuclei familiari migranti e le istituzioni della società americana. In tali contesti gli alunni ricevevano un curriculum di base sostanzialmente allineato a quello delle scuole pubbliche, integrato però da insegnamenti religiosi in italiano e da riferimenti sistematici alla cultura d'origine. Numerosi istituti adottarono assetti bilingui, come attesta la documentazione del viceconsole Giuseppe Gentile, secondo cui tale offerta, tuttavia, era presentata in maniera piuttosto eterogenea, segnalando come nel contesto newyorkese l'insegnamento dell'italiano fosse ancora limitato, discontinuo e privo di una cornice curricolare coordinata (Pretelli 2017).

In Canada, il quadro risultò in larga misura analogo a quello statunitense, ma modulato dalle specificità dell'ordinamento locale. A Montréal, ad esempio, ove vigeva un sistema scolastico biforcuto in commissioni cattoliche (francofone) e protestanti (anglofone), sorsero anche delle scuole italiane tra cui Notre Dame de la Défense e la St. Philippe-Benizzi, che sperimentarono un regime trilingue a periodizzazione alternata, nel tentativo di coniugare integrazione e mantenimento della lingua di origine (Gadler 1994). Analogamente, a Toronto, nacquero istituzioni parrocchiali affidate in larga misura a congregazioni femminili, che affiancarono al curriculum anglo-ontariano iniziative clericali volte a integrare elementi di lingua e cultura italiana nella catechesi (Zucchi 1988).

Accanto alle scuole parrocchiali più tradizionali, alcuni ordini religiosi svilupparono iniziative educative alternative. Esempio fu, sotto questo aspetto, l'opera dei Salesiani, che avviarono istituti a forte vocazione tecnico-professionale (Motto 2008) o delle Suore di San Giuseppe, che implementarono un approccio più marcatamente cura-centrico e pedagogico-materno, indirizzato all'alfabetizzazione primaria femminile e alla catechesi, in continuità con modelli educativi pre-migratori dell'Italia meridionale (Mormino 1986) e, ancora, delle Suore Missionarie di San Carlo Borromeo, le cui pratiche basate sull'italiano come supporto all'apprendimento dell'inglese e alla socializzazione religiosa, offrirono forme di resilienza linguistica in un contesto istituzionalmente anglofono (Tomasi 1975).

Va precisato che gli alunni italo-americani iscritti alle scuole parrocchiali costituirono comunque una minoranza. A orientare molte famiglie verso le scuole pubbliche furono i vincoli economici oltre alle considerazioni di accesso e di utilità strumentale dell'inglese per la mobilità occupazionale, unite a forme di diffidenza etnico-confessionale come, ad esempio, nei confronti delle strutture amministrative da personale di origine

irlandese, nelle quali si verificarono numerosi episodi di pregiudizio e umiliazione nei confronti degli alunni italiani (Vecoli 1969; Bayor 1988). Come osserva Vecoli, la domanda di istruzione parrocchiale aumentava là dove erano presenti sacerdoti o congregazioni italofone, mentre declinava in contesti "in mano irlandese" (Vecoli 1969). Nonostante le campagne promosse dal clero italiano e il sostegno del governo di Roma per convogliare i minori nelle scuole cattoliche, solo in pochi ricevettero un'educazione confessionale, mentre la maggioranza finì per frequentare le scuole pubbliche statunitensi, soprattutto col passare delle generazioni (Vecoli 1969).

Nel complesso, le istituzioni parrocchiali ed etniche assolsero una duplice funzione educativa: da un lato abilitante rispetto alla mobilità socio-lavorativa, favorendo l'alfabetizzazione e l'acquisizione dell'inglese in un ambiente protetto e culturalmente familiare; dall'altro identitaria, quale presidio di trasmissione della fede cattolica, di norme morali e di saperi linguistico-culturali d'origine. Tale impianto rispondeva all'obiettivo di promuovere l'americanizzazione degli immigrati senza reciderne i legami etnico-culturali, considerando le parrocchie, dunque, come dispositivi di mediazione tra integrazione civica e continuità linguistico-religiosa (Tomasi 1975; D'Agostino 2004).

Nonostante le criticità dovute alle risorse modeste e alla presenza di personale non sempre professionalmente formato, le scuole parrocchiali rappresentarono per almeno due generazioni un'alternativa concreta e socialmente legittimata alle scuole pubbliche, in particolare nelle maggiori *Little Italies*, contribuendo a mitigare gli shock acculturativi, offrendo a molti minori percorsi biculturali e bilingui e contribuendo alla formazione dei futuri quadri comunitari.

L'avvento della Grande Depressione portò ad una contrazione finanziaria che costrinse numerose scuole parrocchiali a ridurre i propri programmi o cessare del tutto le proprie attività (Ryan 2007). Tale evento segnò, in molti contesti, un punto di svolta verso forme più accentuate di assimilazione anche all'interno delle istituzioni etniche.

CIRCUITI EDUCATIVI SOMMERSI: TEATRO, STAMPA ED EDITORIA ETNICA

Considerando che solo una quota minoritaria di giovani italo-americani frequentò le scuole parrocchiali, parallelamente, si consolidò anche una rete di associazioni mutualistiche, circoli ricreativi e letterari, società di mutuo soccorso e stampa etnica. A New York, già dalla fine dell'Ottocento, circoli filodrammatici, club di

lettura e sodalizi regionali produssero capitale culturale e civico tramite ritualità pubbliche e iniziative di formazione di base (Aleandri 2004).

Come afferma Aleandri (2004), nella comunità italiana nei *tenements* di New York operava una rete di associazioni fraterne e benefiche che organizzavano balli, concerti, conferenze per celebrare festività o raccogliere fondi per cause sociali. Tali eventi non costituivano un mero intrattenimento, ma svolgevano una funzione pedagogica, socializzando norme di comportamento e di cultura civica, lingua e tradizione, favorendo l'acquisizione di lessici bilingui e veicolando saperi tradizionali, storici e religiosi, in forma accessibile. In quest'ottica, molte società di mutuo soccorso attivarono anche scuole serali e doposcuola per adulti e giovani lavoratori, focalizzati sull'apprendimento dell'inglese come competenza strumentale all'inserimento socio-professionale, senza rinunciare alle logiche solidaristiche e identitarie dell'associazionismo etnico (Cannistraro e Meyer 2003).

Un importante spazio pedagogico fu quello del teatro comunitario, con istituzioni come l'Italian-American Immigrant Theatre di New York che articolò un repertorio di drammi e commedie in italiano e in dialetto, incentrati su tematiche quali lavoro, famiglia, religione, cittadinanza e conflitti generazionali (Aleandri 1999). Secondo Tedesco (1999), il teatro svolgeva così una duplice funzione educativa: da un lato, offrendo riconoscimento e sostegno agli immigrati presentando sul palco personaggi e storie a loro familiari; dall'altro, trasmettendo messaggi morali e sociali che fungevano da palestra identitaria e da zona di conforto culturale. Le compagnie filodrammatiche, attraverso il coinvolgimento attivo dei giovani, permettevano loro di fare esperienza diretta con espressioni orali, disciplina, lavoro di squadra e orgoglio per la propria cultura. Secondo la Aleandri, «il teatro fornì un sistema di supporto e interazione sociale di cui gli immigrati avevano fame, soddisfacendo bisogni emotivi ed educativi che le istituzioni americane ignoravano» (Aleandri 2004, 132).

Un ulteriore ruolo centrale fu esercitato dalla stampa etnica, con quotidiani come *Il Progresso Italo-Americano* e numerosi settimanali locali che agirono da educatori collettivi, pubblicando articoli, editoriali e rubriche che valorizzavano l'istruzione, promuovevano l'apprendimento dell'inglese in equilibrio con il mantenimento della lingua d'origine e celebravano i successi scolastici e professionali di giovani italo-americani come modelli aspirazionali (de Luise 2012). Numerosi periodici ospitavano, inoltre, inserzioni e pagine per bambini e adolescenti, con fiabe, racconti morali ed esercizi linguistici, che estendevano la funzione didattica al dominio domestico, aiutando le famiglie a veicolare pratiche quotidiana

di alfabetizzazione bilingue e di educazione civica e morale attraverso la lettura ad alta voce e la discussione delle notizie (de Luise 2012).

Un interessante connubio fra intrattenimento popolare e pedagogia civica furono i seriali pubblicati sui quotidiani e ambientati nei quartieri italiani, che spiegavano, in forma romanzata, le regole della città, del lavoro, della tutela legale e delle istituzioni urbane, orientando i lettori nei meccanismi della società ricevente (Periconi 2012). Un esempio è il *feuilleton* di Bernardino Ciambelli, autore di opere quali *I misteri di Harlem, ovvero la bella di Elizabeth Street*, serializzato su *La Follia di New York*, che intrecciava codici del romanzo popolare e indicazioni pratiche sulla vita nei ghetti italo-americani, fungendo da dispositivo di alfabetizzazione civica per la comunità (Marazzi 2000).

Alcuni periodici giocarono un ruolo educativo non trascurabile nel tentativo di definire un'identità pan-italiana e combattere la denigrazione etnica. Tra di questi, il giornale *Il Carroccio*, sebbene fosse caratterizzato da un tono nazionalistico e, a partire dal 1922, pro-fascista, svolse una funzione culturale nel primo dopoguerra che permise di instillare un senso di dignità collettiva, attraverso la pubblicazione di narrativa, poesia e saggi (Periconi 2025). Questo sforzo rappresentò una forma di pedagogia della dignità, volta a contrastare l'immagine americana dell'italiano come manovale disorganizzato con quella di una cultura capace di produrre eccellenza e arte. La scelta di pubblicare proverbi e racconti popolari in dialetto, spesso accompagnati da una traduzione o da un commento, operò come strategia consapevole di legittimazione culturale delle forme espressive subalterne e di riconoscimento del loro valore letterario entro lo spazio pubblico italo-americano (Marazzi 2004), configurandosi anche come risposta simbolica ai processi di stigmatizzazione e anglocentrismo sperimentati nelle istituzioni scolastiche (Guglielmo e Salerno 2006).

Altre fonti educative di particolare rilievo furono le librerie e le biblioteche di quartiere, che costituivano veri nodi di mediazione linguistica e culturale. A New York, ad esempio, operarono la Libreria dell'Eco d'Italia e la Libreria Banca Tocci, accanto ad altri nomi di lunga durata come la S.F. Vanni, che alimentarono un mercato di testi in italiano e materiali didattici per immigrati (Periconi 2018). In questo ecosistema si affermò la Società Libreria Italiana – Italian Book Company (IBC), fondata da Francesco Tocci e Antonio De Martino, che divenne un attore centrale dell'editoria italo-americana (Periconi 2018). L'IBC e marchi affini diffusero manuali d'uso e grammatiche per italiani negli Stati Uniti, tra cui la fortunata *Nuovissima Grammatica Accelerata* di Angelo De Gaudenzi, con sezioni enciclopediche e indicazioni

ni pratiche per l'inserimento civico, che aiutarono sia a supportare l'alfabetizzazione funzionale degli immigrati, sia a facilitare la standardizzazione dell'italiano in famiglie di origine dialettale (Periconi 2018).

In definitiva, la programmazione teatrale da un lato e l'apporto della stampa e delle librerie dall'altro, attestano una robusta forma di *cultural agency* (Ortner 2006) che, sconfessando l'idea di una passività educativa, diede vita a pratiche e contesti alternativi eppure complementari alla scuola pubblica, con effetti sulla mobilità linguistica, sul capitale culturale e sulla cittadinanza pratica. In prospettiva di pedagogia critica diasporica, tali dispositivi hanno operato come controistituzioni formative, capaci di negoziare significati, resistere a narrative assimilationiste e tradurre saperi pre-migratori nella modernità urbana nordamericana.

IL CURRICULUM NASCOSTO: SAPERI DOMESTICI E AGENCY FEMMINILE

Ad affiancare i teatri, la stampa e le librerie come agenzie educative informali di sostegno agli immigrati italiani, un ruolo cruciale fu svolto dalle famiglie tradizionali. Difatti, nelle zone rurali d'origine, l'onere della formazione dei minori era attribuito in primo luogo al nucleo familiare e alla comunità locale più che all'apparato scolastico statale. Questo paradigma di responsabilità educativa diffusa fu mantenuto anche oltreoceano, con genitori italiani che, pur con livelli di alfabetizzazione spesso limitati, concepirono la socializzazione morale dei figli e il loro ordinato inserimento nei percorsi di apprendimento, lavoro e vita comunitaria come una missione prioritaria. La scrittrice Nancy Carnevale ha ricostruito con dettaglio queste traiettorie, includendo l'apprendimento dal basso dell'inglese da parte di genitori poco scolarizzati e le oscillazioni tra mantenimento e *shift* linguistico nei diversi ambienti d'uso (Carnevale 2009).

In contesti disagiati o a bassa istruzione, un peculiare strumento educativo per le famiglie immigrate fu la corrispondenza tra Italia e America, attraverso cui circolarono informazioni pratiche su mercato del lavoro, salari, costo della vita e pratiche civico-amministrative, contribuendo all'alfabetizzazione economica e geografica dei destinatari e orientando decisioni familiari e traiettorie migratorie. Gli scambi epistolari mostrano un uso sistematico della lettera per consigliare, istruire e negoziare aspettative, con una funzione formativa che si affiancava ai circuiti educativi parrocchiali e scolastici (Baily e Ramella 1988).

In tale cornice, inscritta prevalentemente nella sfera domestica e nei circuiti di prossimità, la figura della

donna, tradizionalmente marginalizzata dalle sedi di potere formale, assunse un ruolo di regia culturale. Le pratiche educative femminili, dunque, ovvero l'insieme strutturato di routine, saperi pratici e repertori simbolici agiti da madri, nonne, sorelle maggiori e altre figure di riferimento, costituirono un'asse portante della trasmissione intergenerazionale, composto dal mantenimento della lingua d'origine, dall'alfabetizzazione funzionale domestica, dall'educazione religiosa, dai codici di rispetto e reciprocità e dalle norme di onorabilità e cura. In particolare, le madri, attraverso un curriculum domestico incentrato su alimentazione, pratiche igieniche, puericultura, preghiere, filastrocche, tradizioni e ritualità festive, costituirono i primi vettori di inculturazione attraverso delle routine implicite e ripetute (Gabaccia 1994).

Partendo dai ricettari domestici dell'epoca – che, come osserva Theophano (2002), trascendevano la funzione di mere istruzioni culinarie, incorporando annotazioni personali e veicolando nozioni di botanica, aritmetica e storia delle tradizioni regionali – la cucina operò come un vero e proprio spazio di negoziazione identitaria, adattando tecniche e ricette dell'antico mondo alla disponibilità di ingredienti nordamericani, generando *foodways ibride* in grado di trasmettere saperi, norme e memorie (Cinotto 2013). Allo stesso modo, prontuari e repertori di medicina vernacolare, contenenti il funzionamento di erbe, liste di rimedi casalinghi e ritualità apotropiche, furono trasmessi intergenerazionalmente e ricontestualizzati nelle reti di quartiere, dove funsero da dispositivi quotidiani di gestione del malessere e di coesione comunitaria (Sciorra 2011).

Un'altra traccia concreta di educazione femminile è rappresentata dall'insegnamento delle tecniche sartoriali e dall'uso reiterato di capi tessili per finalità rituali generazionali (Giunta e Sciorra 2014). Nel loro saggio dedicato all'interpretazione del *domestic needlework* nella diaspora italiana, Giunta e Sciorra (2014) mostrano come l'insegnamento della tessitura fosse adattato a dispositivo educativo domestico e implicito, riportando la scena di una madre sarta che insegna al figlio l'etica del lavoro ben fatto mostrandogli la cucitura interna del risvolto dei pantaloni come standard di accuratezza e cura. Oltre alla dimensione intrafamiliare, l'arte del cucito funse anche da mediatore nelle dinamiche sociali, trovando una legittimazione pubblica nella ritualità religiosa. L'esposizione dei tessili domestici durante celebrazioni come quella per "Our Lady of Mount Carmel" a New York nel 1935, elevava il corredo a dispositivo di autorappresentazione, di espressione collettiva di fede e segno distintivo di identità culturale (Giunta e Sciorra 2014). Tale forma di trasmissione, tuttavia, così come altre tipologie di attività domestiche, non fu scevra

dall'essere soggetta alla riluttanza da parte dei giovani, i quali arrivarono a provare disprezzo o rifiuto per tale attività, finendo col rifiutare e deprezzare usi e oggetti un tempo valorizzati (Giunta e Sciorra 2014).

Infine, le memorie orali e scritte, insieme agli studi etnografici sulla cultura familiare, documentano anche l'uso di ninne nanne, racconti agiografici e narrazioni del paese d'origine come dispositivi di socializzazione linguistica e morale (Orsi 1985; Del Giudice 1988). Seguendo questa linea, molte figlie vennero formate prioritariamente alle competenze domestiche e alla gestione della casa, con esiti differenziati sul proseguimento scolastico in funzione di luogo, ceto e periodo (Gabaccia 1994).

Oltre alla sfera domestica, il contributo delle donne italiane all'educazione fu anche di natura pubblica e civica. Lo dimostrano le forme di attivismo filantropico-associativo, come quello della Italian Welfare League (IWL), fondata nel 1920 da Carolyn P. Perera, che operò come cerniera tra famiglie immigrate, scuole e amministrazioni, intervenendo su orientamento scolastico, sussidi a nuclei in difficoltà, pratiche di naturalizzazione e borse/aiuti per la formazione (Center for Migration Studies of New York 2016). Parallelamente, negli anni Trenta, nacquero gli Italian Mothers' Clubs ad opera di Elba Farabegoli Gurzau, i quali organizzavano incontri su tematiche quali salute, guida dei figli, società americana e diritti civili. A questa infrastruttura si affiancarono, in segmenti minoritari del lavoro dell'ago, circoli femminili radicali che tra il 1909 e il 1919 usarono, tra l'altro, letture collettive, corsi serali e spettacoli pubblici come alfabetizzazione politica e sostegno alla militanza sindacale (Guglielmo 2010), sebbene la letteratura segnali anche i tratti paternalistici nella "messa in scena" riformatrice delle attività femminili (Giunta e Sciorra 2014).

All'interno delle famiglie, inoltre, anche i più giovani avevano la possibilità di contribuire all'educazione e al supporto delle comunità. Numerosi studenti bilingui delle scuole pubbliche, infatti, svolsero frequentemente la funzione di mediatori linguistici e culturali, configurando quel fenomeno definito in letteratura come *language brokering*, spesso associato a una parziale riallocazione dell'autorità intergenerazionale grazie alla padronanza dell'inglese (Orellana 2009). Tale dinamica si iscrive nel più ampio processo di *language shift* e di ridefinizione dell'etnicità documentato per gli italiani negli Stati Uniti (Alba 1985).

In sostanza, l'insieme dei saperi, delle tradizioni e delle esperienze popolari trasmessi nelle famiglie italo-americane, in particolare dai membri femminili, rappresentò una forma di curriculum nascosto di adattamento pratico e *cultural agency*, combinando persistenze e riadattamenti nel contesto migratorio (Ortner 2006).

CONCLUSIONI

Le varie fonti prese in analisi testimoniano, dunque, come le comunità italo-americane tra fine Ottocento e la prima metà del Novecento non possano essere considerate solo come arretrate enclavi culturali, ma come veri e propri cantieri educativi che contribuirono alla formazione degli immigrati e alla costruzione di nuove identità ibride, in un continuo processo di negoziazione tra tradizione e cambiamento. Attraverso una rete di istituzioni formali, non formali e informali, le comunità italo-americane svilupparono sistemi educativi alternativi che sfidavano l'egemonia culturale angloprotestante pur negoziando un posto nella società nordamericana.

Interpretare elementi quali scuole parrocchiali, mutualismo, teatro popolare, stampa etnica e apporti femminili e familiari come dispositivi pedagogici ci consente di spostare il focus dall'americanizzazione subita alla produzione di capitale sociale e umano nelle comunità italiane.

Da tale indagine derivano, per il futuro, tre possibili piste di ricerca da approfondire:

1. rivalutare l'educazione informale come ambito generativo di alfabetizzazione culturale e civica;
2. rileggere il ruolo delle parrocchie non solo come difesa identitaria ma come mediatori istituzionali capaci di progettare curricoli bilingui e percorsi di cittadinanza;
3. integrare genere e classe nell'analisi delle agenzie educative, riconoscendo la leadership femminile nelle reti di *welfare* e nei trasferimenti intergenerazionali di capitale culturale.

Questa lettura pedagogica della diaspora italiana, attenta alle categorie di *agency*, *racialization* e spazi ibridi del quotidiano, rappresenta, inoltre, un possibile modello analitico per comprendere le dinamiche educative in contesti migratori più ampi. In un'epoca di rinnovate tensioni tra globalizzazione e identità locali, esperienze educative come quelle delle *Little Italies* ricordano che l'integrazione non deve necessariamente condurre all'assimilazione e che, anzi, può implicare la creazione di nuovi spazi dove diverse tradizioni culturali si fecondano reciprocamente (Gabaccia 2000).

BIBLIOGRAFIA

- Alba, Richard D. 1985. *Italian Americans: Into the Twilight of Ethnicity*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Aleandri, Emelise. 1999. *The Italian-American Theatre of New York City*. Charleston, SC: Arcadia Publishing.

- Aleandri, Emelise. 2004. "Italian-American Theatre." *Altreitalia* 28 (19): 131-147.
- Baily, Samuel L., e Franco Ramella. 1988. *One Family, Two Worlds: An Italian Family's Correspondence Across the Atlantic, 1901-1922*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Bayor, Ronald H. 1988. *Neighbors in Conflict: The Irish, Germans, Jews, and Italians of New York City, 1929-1941* (2nd ed.). Urbana: University of Illinois Press.
- Bourdieu, Pierre, e Jean-Claude Passeron. 1977. *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage Publications.
- Cannistraro, Philip, e Gerald Meyer. 2003. *The Lost World of Italian American Radicalism*. Westport, CT: Praeger.
- Carnevale, Nancy C. 2009. *A New Language, A New World: Italian Immigrants in the United States, 1890-1945*. Urbana and Chicago: University of Illinois Press.
- Center for Migration Studies of New York. 2016. Italian Welfare League Records. https://cmsny.org/archives/cms_003/. Ultimo accesso 26 ottobre 2025.
- Cinotto, Simone. 2013. *The Italian American Table: Food, Family, and Community in New York City*. Urbana: University of Illinois Press.
- Commissariato Generale dell'Emigrazione. 1926. *Annuario statistico dell'emigrazione italiana (1876-1925)*. <https://ebiblio.istat.it/SebinaOpac/resource/annuario-statistico-dellemigrazione-italiana/IST00011336>. Ultimo accesso 20 settembre 2025.
- D'Agostino, Peter R. 2004. *Rome in America: Transnational Catholic Ideology from the Risorgimento to Fascism*. Chapel Hill: University of North Carolina Press.
- de Luise, Alexandra. 2012. "The Italian Immigrant Reads: Evidence of Reading for Learning and Reading for Pleasure, 1890s-1920s." *Italian Americana* 30 (1): 33-43.
- Del Giudice, Luisa. 1988. "Ninna-nanna-nonsense? Fears, Dreams, and Falling in the Italian Lullaby." *Oral Tradition* 3 (3): 270-293.
- Freire, Paulo. 2002. *La pedagogia degli oppressi*. Torino: EGA.
- Freire, Paulo. 2014. *Pedagogia dell'autonomia: Saperi necessari alla pratica educativa*. Torino: EGA.
- Gabaccia, Donna R. 1994. *From the Other Side: Women, Gender, and Immigrant Life in the U.S., 1820-1990*. Bloomington: Indiana University Press.
- Gabaccia, Donna R. 2000. *Italy's Many Diasporas*. Seattle: University of Washington Press.
- Gadler, Y. C. L. 1994. *The Education of Italians in Montreal, 1895 to 1960* [Tesi di M.A.]. Montreal: McGill University.
- Gilroy, Paul. 1993. *The Black Atlantic: Modernity and Double Consciousness*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Giunta, Edvige, e Joseph Sciorra, cur. 2014. *Embroidered Stories: Interpreting Women's Domestic Needlework from the Italian Diaspora*. Jackson: University Press of Mississippi.
- Grant, Madison. 1916. *The Passing of the Great Race*. New York: Scribner's.
- Guglielmo, Jennifer, e Salvatore Salerno, cur. 2006. *Gli italiani sono bianchi? Come l'America ha costruito la razza*. Milano: Il Saggiatore.
- Guglielmo, Jennifer. 2010. *Living the Revolution: Italian Women's Resistance and Radicalism in New York City, 1880-1945*. Chapel Hill: University of North Carolina Press.
- Laurino, Maria. 2024. *The Price of Children: Stolen Lives in a Land Without Choice*. Open Road Media.
- Mangione, Jerre, e Ben Morreale. 1996. *La Storia: Cinque secoli di esperienza italo-americana*. Torino: Società Editrice Internazionale.
- Marazzi, Martino. 2000. "Le fondamenta sommerse della narrativa italoamericana." *Belfagor* 55 (3): 277-296.
- Marazzi, Martino. 2004. *Voices of Italian America: A History of Early Italian American Literature with a Critical Anthology*. Madison, NJ: Fairleigh Dickinson University Press.
- Mormino, Gary R. 1986. *Immigrants on the Hill: Italian-Americans in St. Louis, 1882-1982*. Urbana e Chicago: University of Illinois Press.
- Motto, Francesco. 2008. "I precedenti della missione salesiana fra gli immigrati italiani negli Stati Uniti (1868-1896)." *Ricerche Storiche Salesiane* 27 (52): 347-367.
- Nelli, Humbert S. 1970. *Italians in Chicago, 1880-1930. A Study in Ethnic Mobility*. New York: Oxford University Press.
- Orsi, Robert A. 1985. *The Madonna of 115th Street: Faith and Community in Italian Harlem, 1880-1950*. New Haven: Yale University Press.
- Ortner, Sherry B. 2006. *Anthropology and Social Theory: Culture, Power, and the Acting Subject*. Durham, NC: Duke University Press.
- Orellana, Marjorie Faulstich. 2009. *Translating Childhoods: Immigrant Youth, Language, and Culture*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Periconi, James J. 2012. *Strangers in a Strange Land: A Catalogue of an Exhibition on the History of Italian-Language American Imprints (1830-1945)*. New York: The Grolier Club.
- Periconi, James J. 2018. "Italian American Book Publishing and Bookselling." In *The Routledge History of*

- Italian Americans*, a cura di William J. Connell e Stanislao G. Pugliese, 252-267. Routledge.
- Periconi, James J. 2025. *Il Carroccio (The Italian Review): rivista di coltura, propaganda e difesa italiana in America*. <https://italianamericanimprints.omeka.net/items/show/323>. Ultimo accesso 28 ottobre 2025.
- Petruzzi, Carmen. 2024. "Filantrope, volontarie e street boys. Educazione formale e informale per i piccoli italiani a New York tra cronaca e narrativa (1880-1908)". *Scholé* 2 (62): 223-234.
- Pretelli, Matteo. 2017. "Italian Americans, Education, and Italian Language: 1880-1921." *Quaderni d'italianistica* 38 (1): 61-83.
- Ramirez, Bruno. 1989. *The Italians in Canada*. Ottawa: Canadian Historical Association.
- Ryan, Ann Marie. 2007. "Keeping 'Every Catholic Child in a Catholic School' during the Great Depression, 1933-1939." *Catholic Education: A Journal of Inquiry and Practice* 11 (2): 157-175.
- Sciorra, Joseph, cur. 2011. *Italian Folk: Vernacular Culture in Italian-American Lives*. New York: Fordham University Press.
- Tamburri, Anthony J. 1991. *To Hyphenate or Not to Hyphenate: The Italian/American Writer: An Other American*. Montréal: Guernica Editions.
- Tedesco, Jo A. 1999. "Sacraments: Italian American Theatrical Culture and the Dramatization of Everyday Life." In *The Italian American Heritage. A Companion to Literature and Arts*, a cura di Joseph L. George, e Pellegrino A. D'Acerno, 353-386. New York: Garland.
- Theophano, Janet. 2002. *Eat My Words: Reading Women's Lives through the Cookbooks They Wrote*. New York: Palgrave.
- Tomasi, Silvano M. 1975. *Piety and Power: The Role of the Italian Parishes in the New York Metropolitan Area, 1880-1930*. New York: Center for Migration Studies.
- U.S. Immigration Commission. 1911. *The Children of Immigrants in Schools. Reports of the Immigration Commission* (vol. 29). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Vecoli, Rudolph J. 1964. "Contadini in Chicago: A Critique of The Uprooted." *The Journal of American History* 51 (3): 404-417.
- Vecoli, Rudolph J. 1969. "Prelates and Peasants: Italian Immigrants and the Catholic Church." *Journal of Social History* 2 (3): 217-268.
- Zucchi, John E. 1988. *Italians in Toronto: Development of a National Identity, 1875-1935*. Montreal e Kingston: McGill-Queen's University Press.