



Citation: Bergomi, A. (2026). «*Whether able to read or write*». Studiare per partire: le scuole per gli emigranti in epoca giolittiana. *Rivista di Storia dell'Educazione* 13(1): 101-111. doi: 10.36253/rse-19170

Received: November 15, 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.

«*Whether able to read or write*». Studiare per partire: le scuole per gli emigranti in epoca giolittiana

«*Whether able to read or write*». Studying to emigrate: schools for emigrants in the Giolitti era

ALBERTA BERGOMI

Ricercatrice indipendente
alberta.bergomi@tiscali.it

Abstract. During the Giolitti era, reading tests imposed on foreign immigrants by some Anglo-Saxon countries prompted the Italian government to intensify its efforts to promote adult literacy. After preliminary, informal efforts, in 1911 the Italian Ministry of Education established a network of schools in the southern regions of the country for prospective emigrants bound for the Americas. This was not an unprecedented initiative; however, the novelty lay in the government's focus on an educational sector that was assuming strategic importance. This is why the study presented here, in addition to illustrating the functioning of the schools set up by the Ministry of Education between 1911 and the beginning of the First World War, aims to show the interconnection between Italian school legislation and international politics at the beginning of the 20th century. After reviewing the legislation of the time and demonstrating how it responded to the need to circumvent the threat of foreign literacy tests, the article shows the organisation, programmes and timetables of state schools for prospective emigrants opened in Italy, highlighting how the acquisition of practical knowledge for organising the journey and settling in the destination countries was the primary objective. Drawing on archival documents from municipal administrations, the Central State Archive and the Archive of the Ministry of Foreign Affairs in Rome, the article addresses a little-known topic and intertwines the history of pedagogy, the history of institutions and the history of Italian politics in accordance with the paradigm of global history and migratory circularity.

Keywords: schools for emigrants, adult education, master classes on emigration, Edmondo Mayor des Planques, Daneo-Credaro Law.

Riassunto. In età giolittiana, i test di lettura imposti agli emigranti stranieri da alcuni paesi anglosassoni per contenere i flussi in ingresso indussero i governi italiani a intensificare gli interventi per l'alfabetizzazione degli adulti. Dopo aver agito sottotraccia, dal 1911 il Ministero della Pubblica Istruzione predispose nelle regioni meridionali del paese una rete di scuole per i futuri emigranti diretti verso le Americhe. Non si trattava di una iniziativa nuova – privati e associazioni erano attivi già da inizio secolo – ma inedita era l'attenzione governativa per un settore educativo che allora assumeva

una valenza strategica. Per questo lo studio che qui si propone, oltre a illustrare il funzionamento delle scuole attivate dal Ministero dell'Istruzione tra il 1911 e l'inizio della Prima Guerra mondiale, intende mostrare l'interconnessione tra legislazione scolastica italiana e politica internazionale di inizio secolo. Dopo aver ripercorso le disposizioni legislative dell'epoca e dimostrato come rispondessero all'esigenza di aggirare la minaccia dei *Literacy test* stranieri, l'articolo mostra l'organizzazione, i programmi e gli orari delle scuole statali per gli emigranti aperte in Italia. Inoltre, si evidenzia come il potenziamento della letto-scrittura e l'acquisizione di nozioni utili all'organizzazione del viaggio e alla permanenza nei paesi di destinazione fossero gli obiettivi prioritari di questa speciale azione educativa. Attraverso documenti d'archivio reperiti presso le amministrazioni comunali, l'Archivio Centrale di Stato e l'Archivio del Ministero degli Esteri di Roma, l'articolo affronta un argomento poco noto e intreccia storia della pedagogia, storia delle istituzioni e storia della politica italiana in adesione al paradigma della *global history* e della circolarità migratoria.

Parole chiave: scuole per gli emigranti, educazione per gli adulti, corsi magistrali sull'emigrazione, Edmondo Mayor des Planques, Legge Daneo-Credaro.

LE SCUOLE ITALIANE ALL'ESTERO

Due questioni complesse, dolenti e antiche della storia d'Italia, l'emigrazione e l'istruzione popolare, nei primi anni del Novecento si intrecciarono e per certi aspetti si condizionarono reciprocamente.

Come è noto, i governi di età giolittiana attribuirono largo spazio ai temi educativi: nonostante gli interventi delle amministrazioni precedenti, le strutture scolastiche per le classi svantaggiate erano ancora insufficienti per quantità e qualità, l'obbligo di frequenza era spesso disatteso e molti cittadini adulti restavano analfabeti per non avere mai frequentato la scuola o aver dimenticato quanto appreso (De Fort 1995).

Per ovviare a queste criticità, diffuse su tutto il territorio nazionale ma con punte massime nelle regioni meridionali, nel primo quindicennio del secolo scorso l'amministrazione centrale dello stato operò per favorire una più diffusa alfabetizzazione di base. La riforma Orlando nel 1904, alcuni articoli della legge sul Mezzogiorno nel 1906 e i provvedimenti Daneo-Credaro per la scuola elementare nel 1911 andarono in questa direzione (Chiosso 1983; Chiosso 2011; Scotto di Luzio 2007). Dietro questo dinamismo stavano ragioni di politica interna (immettere nel mercato del lavoro maestranze qualificate e ricondurre entro il sistema istituzionale fasce sociali fin lì escluse), ma a influire sulla legislazione scolastica italiana concorsero anche ragioni di politica internazionale, in particolare il contenimento dei flussi migratori messo in atto da alcuni paesi anglosassoni.

Questa correlazione tra politiche scolastiche italiane ed emigrazione è un punto importante ma spesso taciuto.

Già nel primo quarantennio dopo l'Unità (1860-1900) una fitta rete di scuole italiane era stata realizzata soprattutto nell'area geografica del Mediterraneo, dove si concentravano gli interessi economici di élite italiane lì stabilmente insediate, attive in campo commerciale, amministrativo e giudiziario (Surdich 2009, 181-191). A

farsene carico era stato il Ministero degli Affari Esteri per varie ragioni di natura strategica: l'aspirazione a promuovere il Regno d'Italia a protagonista culturale della scena internazionale, l'opportunità di stringere relazioni con le potenze straniere attraverso i canali educativi, la volontà di presidiare le coste africane su cui l'Italia nutriva intenti espansivi, l'interesse anche commerciale a conservare attive le relazioni con i connazionali espatriati (Mancini 1882; Chabod 1951; Floriani 1974; Ciuffoletti e Degl'Innocenti 1978; Salvetti 2009; Ferraioli 2013)¹.

Giolitti ereditò il sistema di scuole italiane all'estero costruito dai governi precedenti. La novità del suo tempo coincise, però, con la convinzione che l'istruzione degli emigranti dovesse avvenire non tanto sul territorio di arrivo quanto nei luoghi di origine, vale a dire direttamente in Italia. A favorire questa impostazione fu l'orientamento riformista dei governi di inizio secolo, che operarono per ridurre, insieme alle stratificazioni sociali, l'accesso diseguale ai diritti civili (si pensi alla legislazione speciale per le regioni meridionali, ai dispositivi normativi a garanzia delle donne e dei fanciulli, all'attenzione riservata alla sanità pubblica e alle istituzioni scolastiche nel quindicennio pre-bellico). Determinante fu però il timore che l'analfabetismo dei lavoratori italiani venisse utilizzato come pretesto per impedirne l'immigrazione permanente, soprattutto negli Stati Uniti d'America e nei paesi di matrice anglosassone: è il caso – gravissimo per l'epoca – del cosiddetto *Shattuc Act*.

LO SPETTRO DELLO SHATTUC ACT

Nel 1902 a Washington, il Congresso americano aveva votato un disegno di legge (lo Shattuc Act, dal nome

¹ Per le scuole italiane all'estero si veda anche 1889. "Relazione presentata dal Presidente del consiglio ministro ad interim degli affari esteri (Crispi). Riordinamento delle scuole italiane all'estero, seduta dell'11 febbraio 1889".

del proponente) finalizzato a impedire l'accesso negli Stati Uniti alle persone di età superiore a 15 anni che non sapessero leggere in inglese o in altra lingua.

Sostenuto dalla potente Immigration Restriction League, un'organizzazione fondata a Boston nel 1894 da esponenti di spicco della borghesia *wasp*, il provvedimento trovava il sostegno degli operai specializzati riuniti nell'American Federation of Labor ed era ben visto dai ceti medi professionali americani schiacciati tra le grandi *major* industriali e il proletariato².

L'approvazione dello Shattuc Act – gradito all'opinione pubblica statunitense per arginare la concorrenza e i disordini che l'afflusso di manodopera straniera arrecava – in Italia avrebbe comportato costi altissimi: in termini sociali, perché in quel periodo gli Stati Uniti accoglievano fino a quasi 200.000 italiani all'anno, per lo più analfabeti e provenienti dalle zone più arretrate del Mezzogiorno³; in termini finanziari, per le conseguenze negative che sarebbero derivate da una contrazione delle rimesse degli emigranti.

Quali margini di pressione diplomatica aveva il nostro paese per contrastare la politica restrizionista americana? Con quali mezzi era possibile neutralizzare gli effetti dello Shattuc Act, qualora fosse stato approvato? A questi interrogativi rispose l'ambasciatore italiano a Washington, Edmondo Mayor des Planques, in alcune note diplomatiche indirizzate tra il 1902 e il 1903 al ministro degli esteri italiano Giulio Prinetti e al commissario dell'emigrazione Luigi Bodio⁴.

La soluzione – per l'ambasciatore Mayor – consisteva nel formare adeguatamente, in Italia, i futuri emigranti. Dal momento che era inverosimile interferire nelle questioni interne di un altro stato sovrano, occorreva assumere nel nostro paese «alcune misure, atte a far sì che gli oggetti» delle politiche americane «non fossero troppo gravi per la nostra emigrazione», vale a dire procedere a un'istruzione minima dei lavoratori italiani mediante «corsi serali e festivi di lettura per adulti, e di lettura specialmente della traduzione italiana del-

la Costituzione americana in quei luoghi che danno il maggior contingente all'emigrazione⁵».

Nelle parole dell'ambasciatore a Washington trapelava al di là di ogni fraintendimento il nesso tra i percorsi di alfabetizzazione degli adulti e la necessità di mantenere inalterata la possibilità di emigrazione negli Stati Uniti. Tuttavia, ed è questo il passaggio centrale della vicenda, Mayor suggeriva all'amministrazione italiana di agire con estrema cautela, per «evitare che il governo del Re venga accusato come non di rado lo si accusa di favorire e di spingere l'emigrazione».

Come vedremo, fino al 1911 la legislazione scolastica italiana terrà presente questo ammonimento e pur affrontando il problema eviterà sempre di nominarlo.

UN PROGETTO SOTTOTRACCIA

Per aggirare lo Shattuc Act americano e le politiche restrittive dell'immigrazione “unskilled”, l'ambasciatore italiano a Washington Edmondo Mayor de Planques invocava dunque interventi di alfabetizzazione elementare degli adulti che però apparissero come provvedimenti di natura generale, senza riferimenti espliciti all'emigrazione.

Il consiglio della diplomazia venne raccolto e un primo passo in questa direzione fu l'emanazione – a breve distanza l'una dall'altra – della legge sulla scuola elementare Orlando, nel 1904, e della legge sul Mezzogiorno, nel 1906.

Partiamo dalla legge Orlando. Come è noto, nel quadro di crescente attenzione alla lotta contro l'analfabetismo, che restava un problema grave e diffuso su tutto il territorio nazionale, la *Legge sulla scuola e sui maestri elementari* n. 407 del luglio 1904 operò un riordino complessivo del sistema scolastico italiano, introducendo in particolare l'obbligo di istruzione dei fanciulli fino ai 12 anni e un successivo biennio di “istruzione popolare”.

Accanto a queste norme strutturali e permanenti destinate alle fasce giovani della popolazione, la stessa riforma del 1904 introduceva – in via eccezionale e transitoria – anche percorsi di istruzione per gli adulti analfabeti che non avessero mai frequentato una scuola o ne fossero usciti impreparati. Nelle intenzioni del governo questa azione formativa non mirava ad ampliare il patrimonio culturale né a proseguire l'azione della scuola primaria, bensì, più modestamente, a insegnare agli adulti a leggere, scrivere e far di conto. Per questo, per provvedere all'alfabetizzazione di base di chi in gioventù era rimasto fuori dai canali dell'istruzione, vennero aperte 3000 nuove scuole serali o festive «nei Comuni delle

² Si leggano 1902. “Proposte di modificazione alle leggi sull'immigrazione negli Stati Uniti dell'America del Nord”, 40-45; Micci 1925, 142-147. Sul nesso *Literacy Test*-istruzione si rimanda a Bartoli Langeli (2000).

³ 1902. “Stati Uniti. L'immigrazione italiana durante l'anno finanziario 1901-1902”, 23.

⁴ Il carteggio tra Ministero della Pubblica Istruzione e Regio Commissariato dell'emigrazione è conservato presso l'Archivio Centrale dello Stato di Roma [in seguito ACS] nel faldone del *Ministero pubblica istruzione. Direzione generale istruzione primaria e popolare, Sistemazione delle scuole serali e festive per adulti analfabeti di nuovo tipo a.s. 1904-1905*, busta 126, e in parte presso l'Archivio del Ministero degli Affari Esteri [da qui AMAE], *Rappresentanze diplomatiche e consolari. Carte dell'ambasciata d'Italia a Washington*, busta 143, pos. 3158.

⁵ ACS, b. 126, da *R. Ambasciata d'Italia a Prinetti Ministro degli affari esteri*, 11 luglio 1902.

Provincie in cui sia più alta la percentuale degli illetterati», alcune di durata semestrale, altre annuali (Ministero della Pubblica Istruzione 1906).

La legge non parlava di emigranti, ma di fatto la lotta contro l'analfabetismo degli adulti si configurava come un provvedimento indiretto per aggirare l'ostacolo dello Shattuc Act. Del resto, negli stessi mesi, a complemento delle tremila scuole previste dalla legge 407 vennero aperti 452 corsi che il ministero definiva "scuole speciali" o "scuole per emigranti"⁶ (Di Giacinto 2010). Si concludeva così il complesso iter burocratico avviato nel 1902 su sollecitazione dell'ambasciatore Mayor. Finanziata dal Ministero della Pubblica Istruzione ma anche, non casualmente, da un contributo straordinario di cinquantamila lire del Commissariato dell'Emigrazione, aperte in via esclusiva nelle regioni dell'Italia centrale e meridionale, queste 452 scuole "speciali" erano espressamente pensate per la formazione degli italiani diretti negli Stati Uniti ed ebbero specifica connotazione a indirizzo geografico⁷.

Il nome esplicito dei corsi sembrava contraddire la discrezione raccomandata dall'ambasciatore Mayor. Tuttavia va notato che questo particolare indirizzo didattico ricevette solo una minima pubblicizzazione, nonostante (o forse proprio per) la sua "eccezionalità", e venne di fatto occultato dentro la più grande riforma scolastica del 1904. Tra le carte depositate all'Archivio Centrale dello Stato, il faldone "Scuole per gli emigranti" conserva infatti gli atti istitutivi dei corsi, mentre le notizie sulla loro organizzazione e gestione materiale sono depositate nelle cartelle classificate come "Istituzione di scuole serali e festive per adulti analfabeti 1904-05" che fanno riferimento alla legge Orlando. Inoltre, negli elenchi ufficiali pubblicati sul *Bollettino dell'Istruzione Pubblica*, le scuole "speciali" per l'emigrazione sono conteggiate insieme a quelle istituite *ex lege* 407. Anche il ministro Orlando, nelle interviste rilasciate ai quotidiani, mentre forniva precisazioni sulle 3000 scuole per gli adulti analfabeti varate nel 1904, taceva sulle 452 scuole "speciali", mostrando con questo *understatement* di tener conto di Mayor.

In realtà, le scuole "speciali" ebbero vita breve, un anno soltanto: il veto opposto da Theodore Roosevelt allo Shattuc Act indusse infatti il Commissariato dell'Emigrazione a convogliare altrove i fondi che erano stati erogati come riposta eccezionale alle politiche americane

protezioniste contro l'immigrazione⁸. Nonostante la loro esistenza effimera, i corsi per gli emigranti dell'a.s. 1904-05 sono però un sintomo importante della rilevanza del problema migratorio per il nostro paese, e del fatto che l'amministrazione giolittiana lo affrontasse in quell'ottica che Giorgio Chiosso ha definito di "educazione nazionale" (Chiosso 1983).

È così, per esempio, che possiamo interpretare alcuni passaggi della successiva legge 15 luglio 1906 n. 383 sul Mezzogiorno. Strumento d'intervento complesso, necessario per le condizioni di grave ritardo del Mezzogiorno messe in luce dalla visita in Basilicata del presidente del Consiglio Zanardelli già nel 1902, il provvedimento aveva lo scopo di contrastare l'arretratezza delle regioni meridionali operando su diversi piani, da quello tributario al credito, fino alla legislazione agraria. La legge si occupò anche di scuola e, operando in continuità con la linea orlandiana di lotta contro l'analfabetismo, consentì l'apertura di ulteriori 2000 classi per gli adulti, che si andavano ad aggiungere alle 3000 del 1904. Anche in questo caso, pur cercando di porre i lavoratori in condizione di saper leggere e scrivere (e dunque di superare gli effetti di un eventuale *literacy act* all'ingresso negli Stati Uniti), il Ministero della Pubblica Istruzione non faceva espressamente cenno al tema dell'emigrazione e degli italiani in partenza.

Quali ragioni possono essere rintracciate dietro a questa reticenza? Probabilmente era ancora la prudenza nelle relazioni internazionali, come al tempo dell'ambasciatore Mayor. Infatti nell'agosto del 1907, in una circolare diffusa sul *Bollettino ufficiale del Ministero dell'istruzione pubblica*, il ministro Rava diede un primo bilancio rispetto all'applicazione della legge 383 sull'istruzione elementare nelle province meridionali e centrali. Dopo avere notato che senza «una solerte iniziativa amministrativa» degli enti locali le disposizioni normative rischiavano di restare inapplicate, Rava individuava come compito fondamentale delle istituzioni quello di

dimostrare alle popolazioni dell'Italia meridionale e centrale, in materia pratica ed elementare, come [...] la mancanza di istruzione equivalga ad una menomazione del valore sociale individuale e collettivo: il contadino se [...] emigra, ha necessità assoluta almeno di un primo grado d'istruzione, prima per esercitare il diritto d'emigrazione nei paesi d'immigrazione più ricchi, poscia per poter più utilmente impiegare il proprio lavoro, per mantenersi in rapporti continui con la madre-patria che esercita la sua protezione verso i figli lontani, ed alla quale

⁶ Si trattava di 452 corsi, di cui 257 serali e 195 festivi, in 217 comuni delle sedici province meridionali: L'Aquila, Avellino, Benevento, Campobasso, Caserta, Catania, Catanzaro, Chieti, Cosenza, Foggia, Messina, Palermo, Potenza, Reggio Calabria, Salerno e Teramo.

⁷ Il Commissariato dell'Emigrazione le dotò a proprie spese di carte murarie degli Stati Uniti e di un opuscolo a tema.

⁸ Una raccolta di articoli su questo tema è reperibile in AMAE, Carte dell'ambasciata italiana a Washington, Rappresentanze diplomatiche e consolari, b. 143, pos. 3158.

l'emigrante rimane quasi sempre avvinto da interessi morali e materiali⁹.

L'istruzione, nelle parole di Rava, era considerata uno strumento per superare i blocchi imposti dalle leggi restrittive dell'emigrazione, per conservare i rapporti con le famiglie lontane, per non menomare l'immagine collettiva del nostro paese all'estero.

Ancora una volta, la legge non connetteva in modo esplicito scuola ed emigrazione, ma era la prassi a mostrarne il legame indissolubile.

LA FORMALIZZAZIONE UFFICIALE: LA LEGGE DANEEO-CREDARO DEL 1911

La formalizzazione ufficiale delle scuole per gli emigranti nel quadro dell'offerta formativa pubblica italiana si deve infine alla legge Daneo-Credaro del 1911.

Come è noto, a partire dagli anni Dieci, in Italia, una più diffusa sensibilità dell'opinione pubblica concorse ad affrontare il tema migratorio sotto inediti punti di vista e in chiave più ottimista rispetto al passato. Il fenomeno veniva studiato diffusamente e non solo dal mondo scientifico, si organizzavano esposizioni sul lavoro degli italiani all'estero, nascevano associazioni di sviluppo e tutela. Come ebbe ad osservare nel 1911 l'autore di un articolo anonimo, dietro cui forse si nascondeva il funzionario dell'Ufficio emigrazione della Società Umanitaria, Giovanni Valär: «Tutti, anziché come una vergogna, la sentono [l'emigrazione] come una delle maggiori prove di forza e d'energia della Nazione»¹⁰.

All'estero, però, il governo italiano doveva fare i conti con la persistente immagine negativa del nostro paese e con la recrudescenza del protezionismo in alcune nazioni, gli Stati Uniti in particolare. Nel 1904 lo Shattuc Act era incappato nel veto presidenziale, ma nel 1909 il Congresso di Washington aveva discusso un nuovo disegno di legge inteso a selezionare gli ingressi in base alla capacità di lettura, seguito da una proposta più restrittiva che includeva anche la scrittura. La spinta xenofoba del Congresso americano non si esauriva e, ancora una volta, occorreva provvedere a una preparazione adeguata per le forze di lavoro in uscita dall'Italia.

A farsene carico fu la legge Credaro, nel 1911, dal nome di uno dei ministri dell'istruzione più influenti dell'epoca giolittiana. Deputato radicale, chiamato alla Minerva da Luigi Luzzatti e confermato da Giovanni

Giolitti, tra 1910 e 1914 con il collega Edoardo Daneo ridefinì il sistema scolastico, estendendone i servizi e proseguendo la lotta contro l'analfabetismo. Il potenziamento degli asili infantili e dei giardini d'infanzia, la fondazione del liceo moderno, l'aggiornamento delle capacità educative degli insegnanti, la valorizzazione delle scuole tecniche e l'avocazione della scuola elementare allo stato furono l'esito della pluriennale riflessione di Credaro su questi temi.

Quanto alle "scuole per gli emigranti" fu proprio la legge Credaro sull'*Istruzione elementare e popolare* del 1911 a istituirle in forma ufficiale, tra i servizi opzionali che i comuni potevano erogare attraverso i patronati scolastici per completare l'offerta formativa. Lo metteva bene in luce l'art. 71 del Titolo VIII sull'*Assistenza scolastica*: oltre a «promuovere la fondazione di giardini ed asili d'infanzia, di biblioteche scolastiche e popolari, di ricreatori ed educatori», i Patronati scolastici locali assumevano ora anche il compito – che è ciò che qui ci interessa – di «istituire scuole speciali per l'emigrazione» (legge 4 giugno 1911, n. 487).

Nella riforma Daneo-Credaro, dunque, il rapporto fra emigrazione e istruzione pubblica venne messo in luce e dichiarato esplicitamente in via ufficiale. Forse fu il rischio sempre più concreto di un blocco dell'immigrazione italiana negli Stati Uniti a rendere meno cauto il governo, in ogni caso non sembrava più necessario usare la prudenza a suo tempo suggerita da Mayor.

Anche se le scuole per gli emigranti nascevano su un terreno marginale – i servizi non obbligatori – la loro presenza esplicita nella riforma scolastica del 1911 dava il segno dell'impegno non marginale delle istituzioni verso questo annoso problema.

IL MODELLO SCOLASTICO CORRADINI

A delineare finalità, strumenti e modalità attuative delle "scuole per gli emigranti" istituite in via ufficiale dalla legge Daneo-Credaro fu il Direttore generale della scuola elementare, Camillo Corradini, in un intervento tenuto al Secondo Congresso degli italiani all'estero nel giugno 1911 (Corradini 1911, 9-10).

Per Corradini, e dunque per il Ministero della Pubblica Istruzione, la formazione per gli emigranti erogata dal servizio pubblico doveva «innestarsi sul grande tronco della scuola popolare e informarsi alla natura, ai caratteri, alle finalità di essa»: a valenza generalista e non professionalizzante, aveva il compito di aiutare i lavoratori ad apprendere nozioni ampie «il cui contenuto in ogni tempo e luogo riesca utile», tale da consentire

⁹ 1907. "Circolare n. 169 del 30 agosto 1907. L'applicazione della legge 15 luglio 1906, n. 383 sull'istruzione elementare nelle Province meridionali e centrali. IV Scuole serali e festive", 36-37.

¹⁰ 1911. "L'Umanitaria nel Mezzogiorno", 52.

l'acquisizione di «nozioni nuove, man mano che o l'opportunità si presenti o il bisogno l'imponga»¹¹.

In chiave patriottica, occorre poi sviluppare negli allievi una chiara «coscienza dell'emigrazione» e la comprensione dei rischi connessi all'espatrio: per «trasfondere, vivo e sincero, nel cuore degli emigranti il sentimento di italianità», i maestri erano chiamati a evocare «le glorie del popolo nostro» e dimostrare «i mirabili progressi compiuti», facendo sentire all'emigrante «che anche lui – lavoratore umile e oscuro – non è estraneo a tutto ciò, ma anzi con la sua fatica aspra e rude egli pure ha una parte non spregevole nella complessa economia del nostro paese».

Per ottenere questi obiettivi, secondo Corradini era necessario operare sia a lungo termine, diffondendo la cultura tra le masse popolari, sia a breve termine, offrendo una preparazione di immediata spendibilità attraverso un'organizzazione didattica che superasse la sporadicità degli interventi precedenti (e qui il riferimento alle scuole governative del 1904-05 era implicito).

Come localizzazione Corradini indicava il Mezzogiorno, per ragioni geografiche (i contingenti più numerosi partivano dal Sud) e culturali (l'emigrazione settentrionale, più antica, aveva tradizioni e organizzazioni che le permettevano di orientarsi da sé). In quanto ai tempi, i corsi sarebbero stati brevissimi e stagionali: due o tre lezioni alla settimana per non più di tre o quattro mesi nel periodo invernale.

Il ciclo di studi ipotizzato prevedeva due livelli: un corso base per analfabeti o semianalfabeti e un corso avanzato per chi aveva già superato l'esame di compimento (la terza elementare). Nel corso base il maestro avrebbe impartito lezioni di lettura, scrittura e aritmetica secondo i programmi vigenti nelle scuole serali e festive per gli adulti analfabeti. Invece il corso avanzato – la «scuola per gli emigranti» propriamente detta – offriva una programmazione in tre moduli. Il primo, di carattere generale, consisteva in un ripasso di geografia, aritmetica e geometria, con brevi cenni alle norme giuslavoristiche italiane e straniere e ad argomenti coerenti con la professione e il grado di istruzione degli alunni. La seconda parte del programma riguardava il paese di destinazione ed era perciò più specialistica, con insegnamenti di lingua e geografia, e nozioni su aspetti normativi, moneta, pesi e misure stranieri. A supporto delle spiegazioni, il maestro avrebbe utilizzato «sussidi

didattici, quali carte geografiche, fotografie, proiezioni, collezioni di monete, pesi e misure estere, libri ecc.». Infine, il terzo e ultimo modulo era destinato a fornire informazioni pratiche sulle procedure di espatrio (tempi, regolamenti, enti di assistenza in Italia e all'estero, compagnie di navigazione e spese di viaggio, regole di igiene e pronto soccorso, modalità di risparmio e invio del denaro in Italia, modi e tempi di rimpatrio ecc.).

Quanto all'impostazione pedagogica, i brevi cenni che abbiamo dedicato alla programmazione didattica rivelano come rispondesse, diremmo oggi, a una logica *top-down*, con lezioni frontali uno a molti che attribuivano centralità al docente, inteso come depositario della conoscenza in un modello di tipo trasmissivo. Anche i consigli ai maestri ci confermano questa convinzione: i contenuti informativi del corso avanzato, per Corradini, potevano essere appresi anche dagli analfabeti o semi-analfabeti se *trasmessi* oralmente e «se il maestro nell'esporsi avrà abnegazione e pazienza, nonché quella pregevole virtù pedagogica di saper trovare la via per giungere in una mente ancora rozza e sollevarla gradatamente di alquanto». Dove l'abnegazione e la pazienza del maestro sono la cifra della distanza dallo studente rozzo e analfabeta.

Quanto al finanziamento, locali e arredamento potevano essere forniti senza alcun aggravio dai comuni utilizzando le aule destinate alle scuole elementari, anche perché i corsi per emigranti avrebbero avuto luogo in orario serale. Per le spese di illuminazione, riscaldamento e materiale didattico (carta, penne, inchiostro e libri) occorre fare appello ai finanziamenti dello stato. Il Ministero degli Esteri (con gli stanziamenti del Commissariato dell'Emigrazione) e il Ministero dell'Istruzione (con i fondi residuali della legge sul Mezzogiorno) erano le amministrazioni deputate in prima battuta; ma, notava Corradini, se anche il Ministero dell'Interno e quello dell'Agricoltura, industria e commercio avessero iscritto nei loro bilanci somme speciali per l'istruzione degli emigranti, il nuovo ordinamento scolastico avrebbe potuto assumere «aspetto stabile e capace di ulteriore sviluppo e degli atteggiamenti più varii».

I CORSI DI PREPARAZIONE MAGISTRALE

Istituite le scuole sul piano giuridico e programmatico, occorre formare i maestri. Come è noto, il reperimento di insegnanti idonei fu un problema ricorrente di tutta la scuola italiana del primo Novecento (De Fort 2015, 131-201; Chiosso 2019). E se questa difficoltà si manifestava nell'insegnamento convenzionale, a maggior ragione risultava amplificata nelle scuole per gli emigranti, le cui materie fondative – legislazione sociale,

¹¹ Per completezza di informazione è giusto ricordare che negli stessi anni era presente anche un capillare sistema di scuole non statali per la formazione degli emigranti: si pensi all'esperienza friulana del socialista Giovanni Cosattini (<https://www.dizionariobiograficodeifriulani.it/cosattini-giovanni>), ai corsi di preparazione per il clero missionario (Sani 2021) e all'azione del clero cattolico all'estero (Godoli Nuzzaci 2009).

economia ed economia del lavoro straniero – erano del tutto estranee ai programmi delle scuole magistrali.

Per questo, dopo aver riordinato la scuola elementare e popolare con la legge 487, nel 1911 il ministro Credaro approvò anche l'«Ordinanza per le conferenze magistrali e pei corsi magistrali sull'emigrazione» a cui fecero seguito provvedimenti analoghi, decretati annualmente fino all'inizio della Prima Guerra mondiale¹².

Si trattava di corsi della durata di cinque, massimo otto giorni, con trenta ore di lezione complessive durante le vacanze estive, organizzati in sedi che cambiavano ogni anno e che disegnavano la geografia dell'emigrazione italiana (Puglia, Molise, Calabria e Basilicata soprattutto, a conferma della vocazione meridionalista delle iniziative governative¹³).

Erano ammessi cento maestri di sesso maschile per sede, mentre erano esclusi le donne e gli insegnanti rappresentanti delle Compagnie di navigazione o che avessero relazioni di interesse con gli agenti di emigrazione (art. 16), vale a dire chi avrebbe potuto utilizzare le scuole come veicolo di pubblicità occulta a favore dell'espatrio.

L'organizzazione didattica prevedeva l'alternanza di conferenze tematiche con discussioni di gruppo e assegnava il ruolo di formatori a tecnici, mai pedagogisti, spesso funzionari del Commissariato dell'Emigrazione o di enti privati impegnati sul campo della tutela degli espatriati (la Società Umanitaria di Milano, per esempio)¹⁴.

L'obiettivo delle lezioni era di suscitare nei maestri interesse per le discipline migratorie, riservando l'approfondimento a momenti successivi di studio autonomo; il materiale didattico veniva fornito gratuitamente, anche se le lamentele per alcuni disservizi rivelano che le consegne non sempre giungevano puntuali¹⁵.

Dal punto di vista degli organizzatori, il risultato fu certamente lusinghiero: i corsi realizzati furono nove il primo anno e dieci in ciascuno degli anni successivi fino al 1915, con livelli di partecipazione giudicati particolarmente significativi (circa mille maestri iscritti ogni anno)¹⁶.

Certo, alcuni aspetti erano migliorabili e uno dei conferenzieri più attivi, il deputato socialista Angiolo Cabrini, esponente di spicco della Società Umanitaria

di Milano, non lesinò alcune indicazioni correttive: era necessario prolungare il percorso formativo, escludere le lingue straniere, offrire maggiore disponibilità di materiale cartografico, istituire cattedre ambulanti. Tuttavia, a suo giudizio, il bilancio dell'«iniziativa indubbiamente ardita osata dal Ministero» era positivo: nonostante l'eterogeneità della provenienza, i conferenzieri – lo scriveva con enfasi – si erano ritrovati «sulle linee delle stesse conclusioni e nella fiamma dello stesso entusiasmo» (Cabrini 1911, 615).

Una valutazione non favorevole provenne invece dalla *Rivista pedagogica*, pur vicina a Luigi Credaro. Pochi mesi dopo la conclusione della Prima Guerra mondiale, ricordando quell'esperienza, Giacomo Ferroni ne criticò la frammentarietà (Ferroni 1919, 424-441). Invece di abbracciare la logica dell'estemporaneità, intrinseca ai corsi *una tantum* riservati ai maestri meridionali già in organico, sarebbe stato più produttivo operare in maniera sistematica all'interno della scuola normale da cui uscivano i futuri docenti. Occorreva cioè preparare i maestri – tutti, non solo quelli meridionali – ad affrontare i problemi della didattica speciale per gli emigranti. Lavorando nel corpo vivo della scuola magistrale, la proposta della *Rivista pedagogica* annullava i particolarismi e la frammentazione che avevano caratterizzato l'epoca giolittiana, in nome di una visione «nazionale» le cui radici affondavano nell'esperienza bellica. Tra le conferenze magistrali di Cabrini e i percorsi didattici di Ferroni stava il confine del primo conflitto mondiale. Due mondi, due modi diversi di pensare.

Quale fu però il destino dei corsi magistrali? A fornircene notizia è un anonimo, un pubblicista che si firmava Viator su *La vita marittima e commerciale*: lo scoppio della guerra aveva indotto la Commissione per il Mezzogiorno a sospenderli, e questa dilazione, temeva Viator, «diventerà soppressione, poiché le spese [...] erano sostenute sul fondo residuale della legge 15 luglio 1906, il quale è ormai destinato ad esaurirsi in seguito alle disposizioni dell'art. 13 del D.L. 18 novembre 1915 che stabilisce: economie nelle spese delle varie amministrazioni dello Stato» (Viator 1917, 11). Il timore di Viator è confermato dai *Bollettini* dell'emigrazione e del Ministero dell'Istruzione, sui quali non comparirà nessun accenno a questi corsi fino agli anni Venti.

DAL 1911 AL 1915: LA REALIZZAZIONE DI UN SERVIZIO PUBBLICO

Dunque, abbiamo fin qui constatato come il protezionismo internazionale contro l'emigrazione abbia agito sottraccia rispetto ai programmi di alfabetizzazione degli

¹² 1911. «Ordinanza», 2768-2773.

¹³ 1919. «Il Commissariato generale dell'emigrazione e la lotta contro l'analfabetismo degli emigranti», 15 ma riferimenti sono reperibili anche su *La Coltura popolare e Bollettino ufficiale del Ministero dell'istruzione pubblica*.

¹⁴ 1911. «L'Umanitaria nel Mezzogiorno», 53.

¹⁵ Archivio della Società Umanitaria di Milano (ASUMi), b. 355/2, settembre 1913, e 11 settembre-8 dicembre 1914.

¹⁶ 1919. «Il Commissariato generale dell'emigrazione e la lotta contro l'analfabetismo degli emigranti», 15 e documenti vari su *La Coltura popolare e Bollettino Ufficiale del Ministero dell'Istruzione Pubblica*. I corsi del 1915 furono deliberati ma probabilmente non realizzati: mancano infatti negli elenchi redatti dal Commissariato dell'Emigrazione.

adulti nei primi anni del Novecento, e abbiamo rintracciato nella legge Daneo-Credaro l'atto ufficiale, istitutivo delle scuole pubbliche per gli emigranti.

Restano da verificare il funzionamento e la localizzazione delle scuole effettivamente realizzate dopo questo lungo processo preparatorio. Gli archivi del Ministero della Pubblica Istruzione sembrano, allo stato delle conoscenze attuali, poveri di documenti specifici relativi a quegli anni. In assenza di fonti ministeriali è utile allora attingere agli archivi storici comunali e alle pubblicazioni sulle riviste specializzate dell'epoca. Data la dispersione del materiale documentario e la sua difficile consultazione, proponiamo una campionatura di massima che dovrà essere approfondita da ulteriori ricerche.

Un primo dato sicuro è che a occuparsi di queste scuole pubbliche fu la Divisione generale dell'Istruzione primaria e popolare del Ministero della Pubblica Istruzione, con il coinvolgimento della Commissione centrale del Mezzogiorno. A informarcene è la bozza di una circolare conservata dall'Archivio dell'Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno di Roma¹⁷.

Quanto al numero e alla diffusione territoriale delle scuole speciali, disponiamo delle rendicontazioni effettuate a posteriori da alcune fonti indirette, in particolare *La vita marittima e commerciale* (Viator 1917, 11) e il *Bollettino dell'emigrazione*, espressione quest'ultimo del Commissariato dell'Emigrazione (1919). Per i primi due anni dell'iniziativa, il 1911-12 e il 1912-13, abbiamo i dati che fornisce *Vita marittima* (Tabella 1). Invece per gli anni successivi disponiamo di entrambe le fonti, che però propongono cifre discordanti.

Se ci basiamo sulla rendicontazione pubblicata dal *Bollettino dell'emigrazione*, ricaviamo che nel biennio 1913-1915 vennero aperte in media 160 scuole ogni anno (successivamente 49 nel primo anno di guerra, poi più nessuna fino al dopoguerra) localizzate in prevalenza nelle regioni centro-meridionali, con l'eccezione di Alessandria, Parma, Sondrio e Verona (Tabella 3).

Come si può notare, le cifre riportate dal *Bollettino* non coincidono con quelle – pressoché doppie – riferite da *La vita marittima e commerciale*.

Quanto al numero dei frequentanti, dobbiamo affidarci a *La vita marittima e commerciale*, da cui ricaviamo un andamento variabile da un minimo di 5.206 nel 1911-1912 a un massimo di 10.405 alunni nel 1912-1913, in visibile riduzione negli anni successivi: circa 9500 nel 1913-1914, 7000 l'anno successivo (Viator 1917, 11) (Tabella 2). Anche se accettassimo questi dati, i numeri dei frequentanti delle scuole speciali, per quanto considerevoli, appaiono modesti rispetto a quelli delle scuo-

Tabella 1. Indagine statistica effettuata dalla rivista *Vita marittima e commerciale* a.s. 1911-1912; 1912-1913.

Anno scolastico	Province	N.° scuole	N.° frequentanti (emigranti)	Spesa
1911-12	6	134	5206	13.015
1912-13	20	354	10405	36.455

Tabella 2. Indagine statistica effettuata dalla rivista *Vita marittima e commerciale* a.s. 1913-1914; 1914-1915.

Anno scolastico	Province	N.° scuole	N.° frequentanti (emigranti)	Spesa
1913-14	20	359	9428	32.760
1914-15	20	238	6936	25.405

le serali e festive di tipo tradizionale, che nel 1912-1913 furono complessivamente 146.535, di cui oltre 14.000 nell'Italia centrale e quasi 119.000 nell'Italia meridionale¹⁸. Nonostante ciò, va riconosciuto che la localizzazione delle sedi – collocate spesso in aree geograficamente marginali – contribuì alla diffusione di una qualche forma di istruzione anche in borghi di modeste dimensioni, lontani dai grandi centri abitati e spesso difficili da raggiungere.

A limitare la diffusione e il funzionamento delle scuole per gli emigranti furono molteplici impedimenti: le ristrettezze finanziarie, la scarsa collaborazione degli enti locali, l'opposizione di chi deplorava l'intervento dello Stato nel campo dell'istruzione popolare; ma anche – un dato spesso ignorato – la propaganda negativa da parte dei rappresentanti delle compagnie di navigazione. I vettori transoceanici infatti inviavano nelle campagne del Mezzogiorno degli intermediari con il compito di trovare acquirenti dei biglietti di viaggio, e non era raro che gli incaricati millantassero contratti di lavoro inesistenti o condizioni di vita irrealizzabili nei paesi di destinazione per indurre all'acquisto i potenziali clienti. Non stupisce pertanto la propaganda negativa intentata da costoro contro chi – i maestri per primi – metteva in guardia contro le truffe e i raggiri degli speculatori senza scrupoli¹⁹.

A decretare la sospensione delle scuole fu però, ben più gravemente, la guerra.

¹⁷ Archivio dell'Associazione nazionale per gli interessi del Mezzogiorno d'Italia, Serie A 10 1909-1920, Cartella UA 11.

¹⁸ 1919. "Il Commissariato generale dell'emigrazione e la lotta contro l'analfabetismo degli emigranti", 11-13.

¹⁹ 1913. "Notizie sull'emigrazione", 839.

Tabella 3. *Bollettino dell'emigrazione.* Indagine statistica effettuata dal Commissariato dell'emigrazione. Scuole governative per emigranti funzionanti tra il 1913 e il 1916.

Province che aprirono le scuole governative per gli emigranti	Scuole che funzionarono negli anni scolastici		
	1913-1914	1914-1915	1915-1916
Province prive di scuole per emigranti	Ancona, Ascoli Piceno, Belluno, Bergamo, Bologna, Brescia, Cagliari, Cremona, Como, Firenze, Forlì, Girgenti, Grosseto, Livorno, Lucca, Mantova, Massa Carrara, Milano, Modena, Napoli, Pavia, Piacenza, Pisa, Porto Maurizio, Potenza, Ravenna, Reggio Emilia, Sassari, Siena, Siracusa, Trapani, Treviso, Venezia.		
Province che non risposero all'indagine	Aquila, Arezzo, Caserta, Cosenza, Cuneo, Firenze, Genova, Messina, Novara, Reggio Calabria, Rovigo, Torino, Udine, Vicenza.		
1. Alessandria	---	1	---
2. Avellino	18	16	---
3. Bari	3	3	1
4. Benevento	16	16	16
5. Caltanissetta	12	12	---
6. Campobasso	16	14	---
7. Catania	11	4	---
8. Catanzaro	8	10	---
9. Chieti	27	24	---
10. Foggia	---	1	---
11. Lecce	1	---	---
12. Macerata	9	14	---
13. Padova	5	8	---
14. Palermo	---	---	1
15. Parma	---	---	2
16. Pesaro e Urbino	1	7	22
17. Roma	15	14	---
18. Salerno	---	---	6
19. Sondrio	---	1	1
20. Teramo	11	15	---
21. Verona	4	---	---
Totali	157	160	49

UN BILANCIO CONCLUSIVO

Dopo aver passato in rassegna gli interventi statali nell'ambito della normativa scolastica e descritto le prime sperimentazioni sul territorio nazionale, quale bilancio tracciare della formazione per gli emigranti alla vigilia della Prima Guerra mondiale?

Innanzitutto, occorre sottolineare come il quindicennio giolittiano abbia generato la costruzione di una coscienza nazionale rispetto alla questione migratoria. Il tratto distintivo di questa complessa elaborazione culturale sta nell'aver commisurato il progetto di formazione culturale dei lavoratori in uscita dal paese a un duplice bisogno, individuale e nazionale. Individuale, in quanto aiuto al singolo lavoratore perché potesse competere nel mercato del lavoro straniero mediante una adeguata base culturale e professionale; nazionale, nel doppio aspetto di migliorare l'immagine dell'Italia all'estero e di conservare saldi i rapporti tra gli emigranti e la madrepatria.

Concorrevano la volontà di cancellare i *cliché* negativi che connotavano gli italiani, ma anche e soprattutto la necessità di aggirare i provvedimenti internazionali avversi agli immigrati analfabeti – questione di importanza centrale per gli equilibri sociali del paese – nonché il tentativo di favorire gli scambi commerciali e finanziari con le comunità italiane all'estero facendo leva sullo spirito patriottico di chi era partito.

Al radicamento di una “coscienza dell'emigrazione” nell'opinione pubblica italiana si accompagnò la costruzione di un sistema educativo pubblico per gli emigranti secondo una modalità attuativa che attraversa diacronicamente la storia italiana di quegli anni.

Il riconoscimento ordinamentale delle scuole per gli emigranti si accompagnò all'aggiornamento dei maestri e alla costruzione di una rete di scuole che l'amministrazione statale gestì tra il 1911 e il 1915 soprattutto nelle regioni meridionali del paese con l'intervento congiunto

del Ministero dell'Istruzione e del Commissariato dell'Emigrazione (Bergomi 2023).

Fu indubbiamente un progetto concepito su larga scala e di lungo periodo. Lo interruppe bruscamente, come sappiamo, l'inizio del conflitto.

BIBLIOGRAFIA

- Bartoli Langeli, Attilio. 2000. *La scrittura dell'italiano*. Bologna: Il Mulino.
- Bergomi, Alberta. 2023. "Prima che partano!" *Progetti di alfabetizzazione e scuole per gli emigranti nell'Italia liberale (1861-1921)*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Cabrini, Angiolo. 1911. "La preparazione di 500 maestri per istruire ed assistere gli emigranti. Il primo Esperimento dello Stato". *La Coltura popolare* 1, 15: 612-617.
- Chabod, Federico. 1951. *Storia della politica estera italiana dal 1870 al 1896*. Bari: Laterza.
- Chiosso, Giorgio. 1983. *L'educazione nazionale da Giolitti al primo dopoguerra*. Brescia: La Scuola.
- Chiosso, Giorgio. 2011. *Alfabeti d'Italia. La lotta contro l'ignoranza nell'Italia unita*. Torino: SEI.
- Chiosso, Giorgio. 2019. *L'educazione degli italiani. Laicità, progresso e nazione nel primo Novecento*. Bologna: Il Mulino.
- Ciuffoletti, Zeffiro, e Maurizio Degl'Innocenti, cur. 1978. *L'emigrazione nella storia d'Italia: 1868/1975. Storia e documenti*. Firenze: Vallecchi.
- Corradini, Camillo. 1911. *Dei modi più efficaci per provvedere alla istruzione e alla educazione delle masse emigratrici prima dell'imbarco*. Sezione settima, tema 4. Secondo congresso degli italiani all'estero, Istituto coloniale italiano. Roma: Tipografia editrice nazionale.
- De Fort, Ester. 1995. *Scuola e analfabetismo nell'Italia del '900*. Bologna: Il Mulino.
- De Fort, Ester. 2015. "Maestri e maestre in Italia dalla fine dell'antico regime alla salita al potere del fascismo. Nascita e sviluppo di una professione". *Historia y Memoria de la Educación* 1: 131-201.
- Di Giacinto, Maura. 2010. "Insegnare a partire. Iniziative ed esperienze di formazione per i migranti in Italia tra Otto e Novecento". *La pratica educativa. Storia, memoria e patrimonio*, a cura di Anna Ascenzi, Carmela Covato e Juri Meda, 421-436. Macerata: EUM.
- Ferraioli, Gian Paolo. 2013. *L'Italia e l'ascesa degli Stati Uniti al rango di potenza mondiale (1896-1909). Diplomazia, dibattito pubblico, emigrazione durante le amministrazioni di William McKinley e Theodore Roosevelt*. Napoli-Roma: Edizioni scientifiche italiane.
- Ferroni, Giacomo. 1919. "L'emigrazione e la scuola". *Rivista pedagogica* 12, 7-8: 424-436.
- Floriani, Giorgio. 1974. *Scuole italiane all'estero. Cento anni di storia*. Roma: Armando.
- Godoli, Ezio, e Anna Nuzzaci. 2009. *L'Associazione Nazionale per soccorrere i Missionari Italiani (ANMI) e i suoi Ingegneri*. Firenze: M&M.
- Mancini, Pasquale Stanislao. 1882. *Le scuole italiane all'estero durante l'anno scolastico 1880-81*. Roma: Tip. del Ministero degli affari esteri.
- Micci, Alighiero. 1925. *L'emigrazione: testo destinato ai maestri, agli allievi maestri, ai sacerdoti e a tutti coloro che si occupano dell'istruzione degli emigranti*. Roma-Milano: Mondadori.
- Ministero della pubblica istruzione. 1906. *Le scuole serali e festive nell'anno scolastico 1904-905*. Roma: Ludovico Cecchini.
- Salveti, Patrizia. 2009². "Le scuole italiane all'estero". *Storia dell'emigrazione italiana*, a cura di Piero Bevilacqua, Andreina De Clementi e Emilio Franzina, 535-549. Roma: Donzelli, vol. II *Arrivi*.
- Sani, Roberto. 2021. *La Santa Sede e l'emigrazione italiana all'estero tra Otto e Novecento. Tra esigenze pastorali e impegno per la preservazione dell'identità nazionale*. Roma: Studium.
- Scotto di Luzio, Adolfo. 2007. *La scuola degli italiani*. Bologna: Il Mulino.
- Surdich, Francesco. 2009². "Nel Levante". *Storia dell'emigrazione italiana*, a cura di Piero Bevilacqua, Andreina De Clementi e Emilio Franzina, 181-191. Roma: Donzelli, vol. II *Arrivi*.
- Tessitori, Luigi. "Cosattini Giovanni (1878-19)". *Dizionario Biografico dei Friulani* (<https://www.dizionario-biografico.defriulani.it/cosattini-giovanni>). Ultimo aggiornamento 01/11/2026.
- Viator. 1917. "La scuola e l'emigrazione". *La vita marittima e commerciale. Rassegna di marina, diritto marittimo, commercio, emigrazione e colonie* 2, 1-2: 185-186.
1889. "Relazione presentata dal Presidente del consiglio ministro ad interim degli affari esteri (Crispi). Riordinamento delle scuole italiane all'estero, seduta dell'11 febbraio 1889". *Atti parlamentari: XVI - 3a sessione 1889, doc. VIII, Allegato D*. Roma: Tipografia della Camera dei deputati.
1902. "Proposte di modificazione alle leggi sull'immigrazione negli Stati Uniti dell'America del Nord". *Bollettino dell'emigrazione* 11: 40-45.
1902. "Stati Uniti. L'immigrazione italiana durante l'anno finanziario 1901-1902". *Bollettino dell'emigrazione* 11: 23-31.

1907. "Circolare n. 169 del 30 agosto 1907. L'applicazione della legge 15 luglio 1906, n. 383 sull'istruzione elementare nelle Province meridionali e centrali. IV Scuole serali e festive". *Bollettino ufficiale del Ministero dell'istruzione pubblica* 34, 2: 36-37.
1911. "L'Umanitaria nel Mezzogiorno". *L'Umanitaria* 7: 9-12.
1911. "Ordinanza per le conferenze magistrali e pei corsi magistrali sull'emigrazione del 26 luglio 1911". *Bollettino ufficiale del Ministero dell'Istruzione Pubblica* 38, 2, 33: 2768-2773.
1911. L. 4 giugno 1911 n. 487 "Riguardante i provvedimenti per l'istruzione primaria e popolare". *Gazzetta Ufficiale*: 142, 17 giugno: 3534-3554.
1913. "Notizie sull'emigrazione". *Bollettino Ufficiale del Ministero dell'Istruzione Pubblica* 40, 1, 16: 839.
1919. "Il Commissariato generale dell'emigrazione e la lotta contro l'analfabetismo degli emigranti". *Bollettino dell'emigrazione* 6: 5-15.