



2026

Anno XIII - n. 1 (n.s.)

2384-8294

# RIVISTA DI STORIA DELL'EDUCAZIONE

Journal of History of Education

THE OFFICIAL JOURNAL OF CIRSE



FI  
FIRENZE  
UNIVERSITY  
PRESS

**Journal of History of Education RSE** is an international, peer-reviewed and open-access journal focused on the global significance and impact of history of education. It covers all the theoretical and practical aspects of the history of education, as well as scholarship and applied research. It is the official journal of CIRSE (Italian Center for History of Education), the field's leading scientific society in Italy, and has been published since 2014 (since 1982 with another title).

The journal is biannual and publishes both special and miscellaneous issues.

It encourages submissions from a range of intersecting sub-fields in intellectual, social, political, economic, and cultural history including (but not limited to): sociology of knowledge, history of childhood and youth, public and urban history, cultural and comparative history, history of ideas, history of emotions).

#### **Editors-in-Chief**

*Caterina Sindoni* (University of Messina), CIRSE president

*Carla Callegari* (University of Padua), CIRSE vice-president

*Stefano Oliviero* (University of Florence), CIRSE secretary

#### **International Scientific Committee**

*Georgina María Esther Aguirre Lora*, Universidad Nacional Autónoma de México (Messico)

*José-Manuel Alfonso-Sánchez*, Universidad Pontificia de Salamanca (Spagna)

*Hilda T.A. Amsing*, Rijksuniversiteit Groningen (Paesi Bassi)

*Gianfranco Bandini*, Università degli Studi di Firenze

*Alberto Barausse*, Università degli Studi del Molise

*Luciana Bellatalla*, Università degli Studi di Ferrara

*Bruno Bellerate*, già Università degli Studi Roma 3

*Milena Bernardi*, Università degli Studi di Bologna

*Emma Beseghi*, Università degli Studi di Bologna

*Carmen Betti*, già Università degli Studi di Firenze

*Francesca Borruso*, Università degli Studi Roma 3

*Catherine Burke*, University of Cambridge (Regno Unito)

*Antonella Cagnolati*, Università degli Studi di Foggia

*Luciano Caimi*, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano

*Maria Helena Camara Bastos*, Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (Brasile)

*Franco Cambi*, già Università degli Studi di Firenze

*Rita Casale*, Bergische Universität Wuppertal (Germania)

*Pierre Caspard*, già Institut national de recherche pédagogique – INRP di Parigi (Francia)

*Pietro Causarano*, Università degli Studi di Firenze

*Hervé Antonio Cavallera*, già Università del Salento

*Mirella Chiaranda*, Università degli Studi di Padova

*Mariella Colin*, Université de Caen (Francia)

*Maria Isabela Corts Giner*, Universidad de Sevilla (Spagna)

*Antón Costa Rico*, Universidade de Santiago de Compostela (Spagna)

*Carmela Covato*, Università degli Studi Roma 3

*Antonia Criscenti*, Università degli Studi di Catania

*Joaquim de Azevedo*, Universidade Católica Portuguesa di Porto (Portogallo)

*Fulvio De Giorgi*, Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia

*María del Mar del Pozo Andrés*, Universidad de Alcalá (Spagna)

*Inés Dussel*, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados – CINESTAV del Instituto Politécnico Nacional (Messico)

*Domenico Elia*, Università degli Studi D'Annunzio di Chieti-Pescara

*Rosella Frasca*, già Università degli Studi dell'Aquila

*Luca Gallo*, Università degli Studi di Bari

*Décio Gatti Júnior*, Universidade Federal de Uberlândia (Brasile)

*Angelo Gaudio*, Università degli Studi di Udine

*Carla Ghizzoni*, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano

*Angela Giallongo*, Università degli Studi di Urbino

*Gerald Gutek*, già Loyola University di Chicago (Stati Uniti d'America)

*José María Hernández Díaz*, Universidad de Salamanca (Spagna)

*José Luis Hernandez Huerta*, Universidad de Valladolid (Spagna)

*Tomáš Kasper*, Institut für Pädagogik und Psychologie di Liberec (Repubblica Ceca)

*Panagiotis G. Kimourtzis*, University of the Aegean (Rodi)

*Terciane Ângela Luchese*, Universidade de Caxias do Sul (Brasile)

*Justino Magalhães*, Universidade de Lisboa (Portogallo)

*Charles Magnin*, già Université de Genève (Svizzera)

*Eva Matthes*, Universität Augsburg (Germania)

*Christine Mayer*, Universität Hamburg (Germania)

*Juri Meda*, Università degli Studi di Macerata

*András Németh*, Eötvös Loránd Tudományegyetem – ELTE di Budapest (Ungheria)

*Attila Nobik*, Szegedi Tudományegyetem (Ungheria)

*Gabriela Ossenbach Sauter*, Universidad Nacional de Educación a Distancia – UNED di Madrid (Spagna)

*Joaquim Pintassilgo*, Universidade de Lisboa (Portogallo)

*Tiziana Pironi*, Università degli Studi di Bologna

*Edvard Protner*, Univerze v Mariboru (Slovenia)

*Fabio Pruneri*, Università degli Studi di Sassari

*Bela Pukansky*, János Selye University (Slovacchia)

*Geert Thyssen*, John Moores University di Liverpool (Regno Unito)

*Giuseppe Tognon*, Libera Università degli Studi Maria SS. Assunta – LUMSA di Roma

*Serge Tomamichel*, Université Lyon 2 (Francia)

*Giuseppe Trebisacce*, Università della Calabria

*Angelo Van Gorp*, Universiteit Gent (Belgio)

*Diana Gonçalves Vidal*, Universidade de São Paulo (Brasile)

*Carlos Eduardo Vieira*, Universidade Federal do Paraná (Brasile)

*Antonio Viñao Frago*, Universidad de Murcia (Spagna)

*Ignazio Volpicelli*, Università degli Studi di Roma «Tor Vergata»

*Johannes Westberg*, Uppsala Universitet (Svezia)

#### **Editorial Board**

*Paolo Alfieri* (Catholic University of the Sacred Heart, Milan), managing editor

*Stefano Oliviero* (University of Florence), managing editor

*Lucia Cappelli* (Catholic University of the Sacred Heart, Milan)

*Simona Finetti* (Sapienza University of Rome)

*Chiara Martinelli* (University of Florence)

*Rossella Raimondo* (University of Bologna)

#### **Managing Director**

*Caterina Sindoni* (University of Messina), CIRSE president

# **Rivista di Storia dell'Educazione**

**Journal of History of Education  
the official journal of CIRSE**

**anno XIII – n. 1 (n.s.)  
2026**

Firenze University Press

***Journal of History of Education RSE***

<https://rivistadistoriadelleducazione.it>

ISSN 2384-8294 (print) | ISSN 2532-2818 (online)

Published two times a year

*Editor-in-Chief*

Caterina Sindoni (University of Messina), CIRSE president

Carla Callegari (University of Padua), CIRSE vice-president

Stefano Oliviero (University of Florence), CIRSE secretary

Direttore Responsabile: Caterina Sindoni, University of Messina, Italy



© 2026 Author(s)

**Content license:** except where otherwise noted, the present work is released under Creative Commons Attribution 4.0 International license (CC BY 4.0: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode>). This license allows you to share any part of the work by any means and format, modify it for any purpose, including commercial, as long as appropriate credit is given to the author, any changes made to the work are indicated and a URL link is provided to the license.

**Metadata license:** all the metadata are released under the Public Domain Dedication license (CC0 1.0 Universal: <https://creativecommons.org/publicdomain/zero/1.0/legalcode>).

Published by Firenze University Press

Firenze University Press

Università degli Studi di Firenze

via Cittadella, 7, 50144 Firenze, Italy

[www.fupress.com](http://www.fupress.com)



**Citation:** Mariuzzo, A., Petruzzi, C., & Salvarani, L. (2026). Educazione e migrazioni nel Nord America (1837-1983). *Rivista di Storia dell'Educazione* 13(1): 3-7. doi: 10.36253/rse-20137

**Received:** March 15, 2026

**Accepted:** March 17, 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:** Paolo Alfieri, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano.

## Educazione e migrazioni nel Nord America (1837-1983)

### Education and Migrations in North America (1837-1983)

ANDREA MARIUZZO<sup>1</sup>, CARMEN PETRUZZI<sup>2</sup>, LUANA SALVARANI<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Università degli studi di Modena e Reggio Emilia, Italy

<sup>2</sup> Università degli studi di Milano-Bicocca, Italy

<sup>3</sup> Università degli studi di Parma, Italy

[andrea.mariuzzo@unimore.it](mailto:andrea.mariuzzo@unimore.it); [carmen.petruzzi@unimib.it](mailto:carmen.petruzzi@unimib.it); [luana.salvarani@unipr.it](mailto:luana.salvarani@unipr.it)

#### EDUCAZIONE E MIGRAZIONI: UNA NUOVA STAGIONE DI STUDI<sup>1</sup>

Il tema migratorio interessa da tempo gli studi storici italiani in tutti gli ambiti, anche in considerazione dell'enorme portata del fenomeno nella storia unitaria del paese, in particolare nei quattro decenni a cavallo del 1900 e immediatamente dopo la Seconda guerra mondiale. Dopo l'offerta di una prima sistemazione d'insieme dell'argomento con la pubblicazione nel 2009 dei due volumi di *Storia dell'emigrazione italiana* curati da Bevilacqua, De Clementi e Franzina, e due anni dopo del contributo di Pretelli specificamente incentrato sugli Stati Uniti, lavori che hanno definitivamente introdotto nella storiografia italiana prospettive di analisi maturate nei *migration studies* internazionali (cfr. Gabaccia 2000), si è assistito all'emergere di una maggiore complessità di analisi, sia attraverso l'incrocio del tema dell'emigrazione con quello dell'immigrazione, che ormai interessa il nostro paese con un'intensità e un radicamento nel tempo tale da farne un problema di portata storica, e di altre forme di mobilità intellettuale, professionale e politica internazionale transnazionale, sia attraverso l'individuazione di nuclei tematici di particolare interesse sui quali concentrarsi.

Nel primo quindicennio di questo secolo, l'attenzione al fenomeno dell'esilio politico e intellettuale – nel quale l'Italia (per esempio Camurri 2009 e 2010) ha seguito un *trend* internazionale degli studi (Gemelli 2000; Mariuzzo 2015) – ha introdotto negli studi l'indagine sistematica della questione della mobilità educativa con un'attenzione istituzionale che necessariamente ha privilegiato la dimensione universitaria e il suo corpo docente, costitutivamente proiettato nel confronto col mondo e con le sue opportunità. Questo atteggiamento generale emerge anche dalla recente produzione di banche

---

<sup>1</sup> Andrea Mariuzzo.

dati in merito, generalmente strutturate su base prosopografica<sup>2</sup>. In questi ultimi anni, poi, il quadro si è fatto più complesso e articolato a fronte di un arricchimento degli approcci disponibili, e la dimensione educativa si è dimostrata essenziale anche per un confronto con le dinamiche collettive e comunitarie delle identità costruite attraverso l'esperienza migratoria (Fuchs and Roldán Vera 2019 per un quadro interpretativo di riferimento).

Da questo punto di vista, l'uscita del recente volume curato da Pongiluppi e Serrao (2024) rappresenta sicuramente una messa a punto significativa per varie ragioni, in particolare per l'ampliamento dello scenario geografico, che raccoglie in uno sguardo d'insieme le comunità italiane europee, americane e mediterranee, e che si fonda sull'interessante accostamento delle esperienze migratorie dell'età contemporanea con le dinamiche dei gruppi coloniali italiani di ben più radicata presenza. Da questo punto di vista, il tema delle istituzioni educative emerge in tutto il suo significato come terreno comune per definire in profondità le modalità di costruzione di comportamenti e riferimenti culturali condivisi, le relazioni interculturali e le dinamiche sociali comunitarie prese in esame.

Questo contributo, peraltro, deve in buona misura la costruzione del suo approccio a un confronto sempre più intenso con fonti e casi di studio che negli ultimi anni hanno contribuito a dare maggior valore alla sensibilità pedagogica nella comprensione dei fenomeni migratori. Da un lato, le traiettorie biografiche e autobiografiche di figure di spicco impegnate nell'educazione nei contesti migratori, e in particolare nelle comunità urbane italo-americane (Petruzzi 2022 e 2024; Cagnolati e Petruzzi 2023; Cagnolati *et al.* 2024), hanno consentito di indagare con maggiore profondità le dinamiche sociali e istituzionali dal punto di vista della condivisione e la messa in opera di idee pedagogiche. Dall'altro, lo sguardo alla circolazione transnazionale di strumenti di lettura e di formazione (Brera 2019; Petruzzi 2025) ha consentito di individuare la costruzione delle identità comunitarie plurali come campi di tensione tra le influenze di diverse narrazioni di costruzione "nazionale" (Pretelli 2012; Salvarani 2012 e 2015).

In conclusione, i saggi raccolti in questo numero si pongono nel solco di un'elaborazione di ricerca ormai matura, e intendono offrire un ulteriore arricchimento di spunti di lavoro che tiene conto di uno scenario in

cui i paradigmi interpretativi sono consolidati e pronti a integrare nuove proposte.

#### COSTRUIRE IL PROPRIO POSTO NEL MONDO. L'IDENTITÀ COME PROCESSO E NON COME DATO<sup>3</sup>

Il recente ampliamento degli studi sull'evoluzione dei processi culturali e formativi legati alle migrazioni, con particolare attenzione alla diaspora italiana transatlantica verso l'America settentrionale, implica il riconoscimento del ruolo emancipativo delle molteplici declinazioni dell'educazione nelle dinamiche sociali e identitarie generate dall'esperienza migratoria. Quest'ultima non rappresenta soltanto uno spostamento geografico da *qui a lì* in un tempo che distingue il *prima* da *ora*, ma è un evento trasformativo che incide profondamente sulle strutture comunitarie, sul senso di appartenenza e sulle pratiche educative, ridefinendo i quadri simbolici entro cui si articolano memoria, trasmissione culturale e progettualità collettiva.

Al di là delle importanti riflessioni del *globus intellectualis* che per decenni ha interpretato i dati e i fenomeni alla luce dei grandi eventi e delle macroaree di rilevanza, oltre che i lavori sulla costruzione e riproduzione simbolica, Maddalena Tirabassi ha ricordato il «lento avvio» verso i *global diaspora studies* (2019, XIV-XVI). Istanze investigative di tale portata hanno contribuito ad un'apertura sempre più consistente verso le questioni educative che riorientano la storia, il presente e il futuro dei processi migratori attraverso l'acquisizione di una conoscenza ampia e diffusa in grado di riposizionare il soggetto quale agente esperiente in una dimensione attiva dentro una realtà percepita come instabile, spostando l'attenzione dall'analisi delle strutture alle pratiche di significazione prodotte dai soggetti stessi. Riferendosi in maniera puntuale ad una pertinente disamina di tali percorsi, Peter Carravetta ha scritto che, soprattutto nel passato, si è lavorato proficuamente sulla percezione e la categorizzazione eteronoma degli italiani all'estero, in particolare su come «le loro identità sociali e culturali sono state costruite» (2021, 54), invitando a perseguire la nuova prospettiva interpretativa in chiave transnazionale che guarda con maggior interesse anche ai fecondi lavori condotti nei *Colonial Studies*. Questi ultimi hanno mostrato come le identità diasporiche e subalterne si costituiscano in spazi di mobilità e interconnessione globale, attraversati da relazioni di potere, processi di ibridazione e dinamiche di alterizzazione.

<sup>2</sup> Il riferimento è qui a esempi come *Transatlantic Perspectives. Europe in the Eyes of European Immigrants to the United States, 1930-1980*, realizzato tra 2011 e 2012 dal German Historical Institute di Washington, D.C. (<https://www.transatlanticperspectives.org/>), e *Intellettuai in fuga dall'Italia fascista*, progetto curato da Patrizia Guarnieri per l'Università degli studi di Firenze tra 2019 e 2022 e ora disponibile in edizione ampliata dal 2023 (<https://intellettuainfuga.com/>).

<sup>3</sup> Carmen Petruzzi.

Per mezzo di quest'ultimo indirizzo interpretativo, l'emigrazione italiana all'estero può essere riletta non soltanto come una storia frammentata determinata da un rigido rapporto causa-effetto, ma anche come «una nuova storia per un nuovo millennio» utilizzando le parole di William Connell (2019).

Si tratterebbe di un'occasione per ripensare interamente l'identità come *migrantization of identity* (Mignolo 2011) per cui il successo non viene misurato dalla capacità di adattamento nel sistema dominante ma attraverso le possibilità di creare uno spazio epistemico in cui produrre saperi altri. Nel discorso storiografico, quindi, l'identità italiana all'estero perde il suo carattere esclusivamente ontologico mentre genera configurazioni plurali di appartenenza, nelle quali la memoria familiare, l'accesso ai sistemi educativi locali e le opportunità di mobilità sociale interagiscono in modo dinamico.

Esiste una profonda commistione tra l'identità e gli spazi fisici e simbolici. Gli emigrati, infatti, costruiscono i propri luoghi di condivisione e di riconoscimento reciproco, localizzati da Bhabha (1994) nel *third space* inteso come categoria euristica per interpretare i contesti di intermediazione nel solco della costruzione di una memoria storica, ossia uno spazio interstiziale entro il quale si negozia continuamente la propria identità e si promuovono percorsi educativi informali in ambienti di compartecipazione e ibridazione,

Rileggere la storia dell'emigrazione italiana alla luce delle nuove traiettorie di ricerca che via via si stanno profilando consente pertanto di superare narrazioni universali o unilineari fondate sul binomio inclusione-esclusione per cogliere le complessità e le particolarità comunitarie e individuali, svincolando, al tempo stesso, l'educazione dalla marginalità a cui era stata relegata.

Oggi più che mai, ciò che si richiede allo studioso è di mantenere un decentramento cognitivo e culturale affinché sia in grado di analizzare i documenti da prospettive diverse dalla propria, accogliendo visioni altrui e riposizionandosi continuamente sulla linea di avanzamento rispetto ai significati e alle pratiche educative senza ancorarsi a tempi (de)finiti, bensì accettando l'idea che il passato si configuri alla stregua di un laboratorio riflessivo sul presente e anche sul futuro. Nel tempo dell'*homo digitalis* (Han 2015) che vive immerso dentro un'epoca contraddistinta da due rivoluzioni, una legata all'elettronica e l'altra alla multietnicità (Eriksen 2003, 45), la storia dell'emigrazione italiana può ancora concorrere al dibattito contemporaneo, non solo come repertorio di dati ma anche come dispositivo critico capace di problematizzare le categorie senza limitarsi meramente a trasmettere conoscenze storiche, bensì illuminando i modelli e le pratiche educative meno note e

nondimeno significative per un ripensamento che sappia architettare efficaci strumenti per affrontare le sfide che il futuro ci presenterà.

UN LABORATORIO, ANCORA: DAI COMMON SCHOOL REFORMERS AL «RETURNING EDUCATION TO THE STATES»<sup>4</sup>

Questo numero di rivista è partito da una call nella quale abbiamo delimitato geograficamente il campo d'indagine all'America settentrionale, e cronologicamente tra il 1837, anno in cui viene istituito il *Massachusetts Board of Education*, primo ente di istruzione pubblica negli USA, e il 1983, quando il rapporto *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform*, commissionato sotto la presidenza di Ronald Reagan, segnava la fine di un'epoca: quella in cui l'educazione, tra le infinite varianti culturali ed organizzative presenti in Nord America, era vista tra le tante possibilità di promozione sociale offerte da una *terra delle opportunità* virtualmente priva di autentica concorrenza.

Il tema delle migrazioni è ovviamente centrale in questo cambio di paradigma. Per Horace Mann, primo segretario del *Board* e promotore dell'ideale della *common school* (nonostante la segregazione razziale ancora in vigore), la migrazione è vista come fonte di energie per un indefinito progresso, ancorché necessariamente sottoposta, tramite la scuola, a processi di assimilazione; con una visione in realtà non distante da quella dei sistemi scolastici europei, ritenuti per lo più fucina di tirannia. Scriveva Mann nel 1848, mentre in Europa le rivoluzioni tentavano la sfida al quadro da lui descritto:

According to the European theory, men are divided into classes, - some to toil and earn, others to seize and enjoy. According to the Massachusetts theory, all are to have an equal chance for earning, and equal security in the enjoyment of what they earn. [...] To what extent can competence displace pauperism? How nearly can we free ourselves from the low-minded and the vicious, not by their expatriation, but by their elevation? (Mann 1891, 246-248).

L'educazione è strumento affinché i migranti possano partecipare della *equal chance for earning* che costituiva il perno della narrazione liberale dell'Ottocento statunitense. Centotrentacinque anni dopo, la medesima *equal chance* venne chiamata a farsi avanguardia del mantenimento di una supremazia economica e tecnologica minacciata, come con la Guerra Fredda dall'Unione Sovietica nella corsa allo spazio, da una competi-

<sup>4</sup> Luana Salvarani.

zione globale che di lì a poco avrebbe riscritto le regole finanziarie. L'educazione, in questo caso, è fondamentale affinché le migrazioni divengano vivaio di competenze, e l'impegno anche finanziario dello Stato federale si delinea come necessario investimento:

If only to keep and improve on the slim competitive edge we still retain in world markets, we must dedicate ourselves to the reform of our educational system for the benefit of all – old and young alike, affluent and poor, majority and minority. [...] We do not believe that a public commitment to excellence and educational reform must be made at the expense of a strong public commitment to the equitable treatment of our diverse population. The twin goals of equity and high-quality schooling have profound and practical meaning for our economy and society, and we cannot permit one to yield to the other either in principle or in practice (National Commission for Excellence in Education 1983, 7 e 13).

Nella differenza di contesto e di scopi, i due momenti sono uniti da una comune matrice liberale, dalla fede, implicita ma chiara, della superiorità culturale di tale modello, e dall'idea che lo sviluppo economico compenserà le disuguaglianze generate dalla competizione. L'educazione, sensibile barometro della storia, ha registrato molto presto le incrinature di questo paradigma, facendo emergere le variegate realtà che il teorema aveva trascurato di considerare: le scuole confessionali, l'*homeschooling*, le sperimentazioni delle piccole comunità, le scuole delle periferie urbane, l'indebitamento multigenerazionale delle famiglie migranti i cui figli avevano frequentato le università. In questo panorama sempre più complesso, le migrazioni hanno avuto un ruolo centrale per rilevare le contraddizioni del sistema e consentire il progresso.

La cultura educativa statunitense ha dovuto convivere con un felice ma rischioso stato di anomalia derivante dall'essere contemporanea alla propria storia e, assieme, alla propria storiografia. Raccontandosi nell'atto stesso del suo farsi, ha sempre ritrovato la propria identità in un eterno presente nel quale, fino a tempi recenti, il mito del *manifest destiny* e la cultura dell'eccezionalismo tendevano ad autoconfermarsi. Da questo punto di vista, la storiografia incarnata dalle classiche opere di Lawrence Cremin, nel suo mettere in ombra la molteplicità delle esperienze educative etniche e confessionali, perpetuava proprio malgrado l'idea di una traiettoria compatta che da Lutero e dai Padri Pellegrini andava alle scuole urbane di New York e Boston ai tempi di Horace Mann, al progressivismo deweyano, alle borse di studio per le università della Ivy League.

Nel nostro secolo, tale visione, implicante una forte autonomia della governance educativa, e i suoi obiettivi sono stati fortemente messi in discussione da dinami-

che organizzative e strutturali ancor prima che politiche (Henig 2013, 3<sup>5</sup>). A livello di opinione pubblica, la crisi del sistema educativo è stata sentita anche da molti migranti (la vittoria repubblicana del 2024 è stata sostenuta dalla maggioranza, sia pure con un piccolo margine, dei cittadini nati all'estero<sup>6</sup>), tra i quali è diffusa la diffidenza verso l'idea di un sistema federale promuovente ideali comuni: «Returning Education to the States», con le parole scelte dall'amministrazione Trump<sup>7</sup>. In questo quadro ricco di tensioni, le migrazioni continuano ad apportare quella vitalità e visionarietà che consente al Nord America di continuare a essere un laboratorio educativo con cui il resto del mondo non può fare a meno di confrontarsi.

## BIBLIOGRAFIA

- Bhabha, Homi K. 1994. *The location of culture*. London and New York: Routledge.
- Bevilacqua, Piero, Andreina De Clementi e Emilio Franzina, cur. 2009. *Storia dell'emigrazione italiana*. Roma: Donzelli.
- Brera, Matteo. 2019. "Schools of 'Italianness'. Language Teaching and Fascist Propaganda in 1930s Toronto". *Italian Canadiana* 33 (1): 59-82
- Cagnolati, Antonella, Donna Chirico, Carmen Petrucci e Anthony J. Tamburi, cur. 2024. *Educazione migrante tra passato, presente e futuro. Saggi in onore di Leonard Covello*. Bologna: Clueb.
- Cagnolati, Antonella, e Carmen Petrucci. 2023. *La pedagogia di Leonard Covello. Scuola, democrazia e cittadinanza nella New York degli italoamericani*. Roma: Aracne.
- Camurri, Renato, cur. 2009. *L'Europa in esilio. La migrazione degli intellettuali verso le Americhe tra le due guerre*, numero speciale di *Memoria e ricerca* 31.
- Camurri, Renato, cur. 2010. *Mussolini's Gifts. Exiles from Fascist Italy*, numero speciale di *Journal of Modern Italian Studies* 15 (5).
- Carravetta, Peter. 2021. *Identità e oltre. Migrazione e cultura italoamericana*. Genova: Zona.

<sup>5</sup> «I believe that this special status has been eroding, and that we are witness the gradual reabsorption of educational decision making into multilevel, general purpose government and politics».

<sup>6</sup> I dati si basano su interviste e sono, quindi, variabili tra le diverse indagini, ma il fenomeno è rilevato da tutti gli analisti. Per esempio, si può consultare lo studio del Pew Research Center: <https://www.pewresearch.org/politics/2025/06/26/voting-patterns-in-the-2024-election/#gender-and-race-in-voting-preferences-in-2024>.

<sup>7</sup> <https://www.ed.gov/about/initiatives/returning-education-states>. Il testo del sito presenta una evidente somiglianza con *A Nation at Risk* nei problemi presentati, ma una notevole differenza nelle soluzioni proposte.

- Connell, William J. 2019. "Introduzione: una nuova storia per un nuovo millennio". In *Storia degli italoamericani*, a cura di William J. Connell e Stanislaw G. Pugliese, 1-15. Firenze: Le Monnier.
- Eriksen, Thomas H. 2003. *Tempo tiranno. Velocità e lentezza nell'era dell'informatica*. Milano: Elèuthera.
- Fuchs, Eckhardt, and Eugenia Roldán Vera, cur. 2019. *The Transnational in the History of Education. Concepts and Perspectives*. Basingstoke-New York: Palgrave Macmillan.
- Gabaccia, Donna R. 2000. *Italy's Many Diasporas*. London: UCL Press.
- Gemelli, Giuliana, cur. 2000. *The "Unacceptables". American Foundations and Refugee Scholars between the Two Wars and After*. Brussels: Peter Lang.
- Han, Byung-Chul. 2015. *Nello sciame: visioni del digitale*. Roma: Nottetempo.
- Henig, Jeffrey R. 2013. *The End of Exceptionalism in American Education: The Changing Politics of School Reform*. Cambridge (MA): Harvard Education Press.
- Mann, Horace. 1891. *Annual Reports of the Secretary of the Board of Education of Massachusetts*, "Life and Works of Horace Mann", vol. 4. Boston: Lee and Shepard.
- Mariuzzo, Andrea. 2015. "Migrazioni e spostamenti internazionali di studenti e personale accademico nell'età contemporanea. Un quadro degli studi". *Mondo Contemporaneo* 11 (1): 137-154.
- Mignolo, Walter D. 2011. *The darker side of Western modernity: global futures, decolonial options*. Durham: Duke University Press.
- National Commission for Excellence in Education. 1983. *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform*. Washington D.C.: U.S. Government Printing Office.
- Petruzzi, Carmen. 2022. *La scuola degli italoamericani. Storia e pratiche inclusive negli articoli di Leonard Covello (1887-1982)*. Roma: TAB.
- Petruzzi, Carmen. 2024. *Due maestri a colloquio. Giuseppe Lombardo Radice e Angelo Patri*. Roma: Anicia.
- Petruzzi, Carmen. 2025. *Saperi sovversivi. Educazione e ribellione nelle pagine de «Il Martello» (1918)*. Ferrara: Volta la Carta.
- Pongiluppi, Francesco, e Paula Alejandra Serrao, cur. 2024. *Istituzioni educative italiane in contesti migratori e coloniali (XIX-XX secolo)*. Milano: Franco Angeli.
- Pretelli, Matteo, 2011. *L'emigrazione italiana negli Stati Uniti*. Bologna: Il Mulino.
- Pretelli, Matteo, 2012. *La via fascista alla democrazia americana. Cultura e propaganda nelle comunità italo-americane*. Viterbo: Sette Città.
- Salvarani, Luana. 2012. *Sunday School literature. Letture e formazione dei giovani americani ai tempi della Frontiera*. Roma: Anicia.
- Salvarani, Luana. 2015. *Nascita di una nazione. Esperienze e modelli dell'educazione nell'America dell'Ottocento*. Roma: Anicia.
- Tirabassi, Maddalena. 2019. "Prefazione". In *Storia degli italoamericani*, a cura di William J. Connell e Stanislaw G. Pugliese, XIII-XXIV. Firenze: Le Monnier.





**Citation:** Brera, M. (2026). A Pedagogy for Crossing the Color Line: Italian-Language Newspapers in Alabama and Louisiana, 1894-1938. *Rivista di Storia dell'Educazione* 13(1): 9-20. doi: 10.36253/rse-19511

**Received:** December 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:** Luana Salvarani, Università degli Studi di Parma.

## A Pedagogy for Crossing the Color Line: Italian-Language Newspapers in Alabama and Louisiana, 1894-1938<sup>1</sup>

### Una pedagogia per attraversare la barriera della razza: i giornali in lingua italiana in Alabama e Louisiana, 1894-1938

MATTEO BRERA

Università degli Studi di Padova, Italia / Seton Hall University, United States  
[matteo.brera@unipd.it](mailto:matteo.brera@unipd.it) / [matteo.brera@shu.edu](mailto:matteo.brera@shu.edu)

**Abstract.** This article examines the pedagogical role of Italian-language newspapers in Alabama and Louisiana between 1894 and 1938, arguing that the ethnic press functioned as an informal but consequential educational system for Italian immigrants navigating the racial order of the Jim Crow South. Positioned as racially ambiguous, Italians relied on newspapers such as *Il Gladiatore*, the *Columbus-Balbo Review*, *L'Italo-Americano*, and *La Voce Coloniale* to acquire linguistic discipline, civic knowledge and behavioral norms associated with respectability and social acceptance. In contexts where segregated public schooling offered few integrative pathways, these periodicals promoted literacy, standard Italian, moral education and civic participation, framing education as a strategy for negotiating proximity to whiteness. Through editorials, educational campaigns and coverage of cultural and associational life, the press articulated a regional pedagogy that linked language instruction to racial positioning. The article situates these practices within broader debates on migration, education and the uneven regional incorporation of Italians into American whiteness.

**Keywords:** Italian ethnic press, informal education, racial formation, migrant pedagogy, language teaching.

**Riassunto.** Questo articolo esamina il ruolo educativo dei giornali in lingua italiana in Alabama e Louisiana tra il 1894 e il 1934. La tesi proposta è quella secondo cui la stampa etnica fungesse da sistema educativo informale, ma coerente, per gli immigrati italiani impegnati nella complessa navigazione delle strutture razziali del Sud delle leggi Jim Crow. Occupanti una posizione razziale ritenuta ambigua, gli italiani si affidavano a giornali come *Il Gladiatore*, la *Columbus-Balbo Review*, *L'Italo-Americano* e *La Voce Coloniale* per acquisire competenze linguistiche, educazione civica e norme comportamentali associate alla rispettabilità e all'accettazione sociale. In contesti in cui

<sup>1</sup> This research was funded by a European Union's individual Marie Skłodowska-Curie Actions (MSCA) Global Fellowship under the Horizon Europe programme, grant agreement no. 101066188, project title *A Darker Shade of Whiteness: The Italian Ethnic Press in Louisiana and the Making of Racial Awareness in The Gulf South (1877-1945)*.

la scuola pubblica segregata offriva pochi percorsi per una possibile integrazione, questi periodici promuovevano l'alfabetizzazione, l'italiano standard, l'educazione morale e la partecipazione civica, promuovendo l'istruzione come strategia per rendere possibile un avvicinamento all'ideale della razza bianca. Attraverso editoriali, campagne educative e cronache della vita culturale e associativa, la stampa articolava una pedagogia locale che collegava l'insegnamento della lingua al riposizionamento razziale. L'articolo colloca queste pratiche nell'ambito del dibattito su migrazione, educazione e non uniforme incorporazione degli italiani nella concezione americana di cultura e razza bianca.

**Parole chiave:** stampa etnica italiana, educazione informale, educazione razziale, pedagogia dei migranti, insegnamento delle lingue.

RACIAL AMBIGUITY, EDUCATION  
AND THE ITALIAN-LANGUAGE PRESS  
IN THE JIM CROW SOUTH

Italian immigrants arriving in the US South during the first three waves of immigration were frequently perceived as racially suspect, neither securely white nor unequivocally excluded from categories of “non-whiteness” (Guglielmo and Salerno 2003, Deschamps 2000). Violence, accusations of criminality and nativist rhetoric repeatedly associated Italians with African Americans and other marginalized groups, reinforcing this unstable status and culminating in episodes of anti-Italian violence, most notably the 1891 New Orleans lynching, which entrenched Italians’ association with criminality and racial otherness in the Southern public imagination (Jackson 2020, Gauthreaux 2010, Gambino 1998, Baiamonte 1992, Botein 1979; Salvetti 2017, Jäger 2002, Rimanelli and Postman 1992).<sup>2</sup>

While anti-Italian stereotypes in mainstream political discourse and the press have been widely documented (Connell and Gardaphé 2010), the cultural narratives produced within Italian communities through the ethnic press of the Deep and Gulf South remain comparatively understudied (Deschamps 2020, Vellon 2014, Sergi 2010, Deschamps 2002).

Italian-language newspapers published in Alabama and Louisiana – *Il Gladiatore* and the *Columbus-Balbo Review* in Birmingham, *L'Italo-Americano* and *La Voce Coloniale* in New Orleans – functioned as key sites of identity negotiation.<sup>3</sup> Across all titles, editors interacted with nativist mainstream newspapers and with Italian-language presses from other communities, while devoting significant space to news from Italy, international

politics and key regions of emigration, especially Sicily, reflecting a transcommunity circulation of information. Primarily addressing first-generation readers with variable command of Italian and dialect within a pragmatic, business-oriented framework, these periodicals operated as cultural anchors and as platforms of public pedagogy aimed at countering anti-Italian stereotypes and instructing readers in the behavioral norms associated with American respectability.

Treating Alabama and Louisiana together responds to a regional logic. As Luconi has argued, Italian Americans’ incorporation into whiteness unfolded unevenly across regions, shaped by local racial orders and configurations of non-white populations (Luconi 2021). Birmingham and New Orleans, two major economic centers of the Deep and Gulf South, were connected by sustained patterns of migration and press circulation, forming a shared regional space for debates on language, education and racial belonging.

These newspapers also reveal the transnational dimensions of racial discourse. Editors drew on ideas circulating in Italy – including the post-Unification North–South divide and positivist criminological theories (D’Agostino 2002) – to interpret local racial dynamics, while simultaneously asserting Italians’ claims to cultural legitimacy and racial respectability within the Jim Crow order (Deschamps and Sergi 2021, Deschamps 2020, Sergi 2010).

This article examines how the Italian-language press in Alabama and Louisiana articulated the relationship between education, race and ethnic identity between 1894 and 1938, from the earliest surviving issues of *L'Italo-Americano*, one of the two principal Italian-language periodicals in New Orleans, to the systematic pedagogical project articulated by *La Voce Coloniale* under Frank L. Loria through the end of his honorary editorship. Drawing on editorials, civic commentary and coverage of cultural life, it shows how newspapers promoted language instruction, literacy and moral pedagogy to negotiate Italians’ position within the racial hierarchy of the Jim Crow South.

<sup>2</sup> For related episodes of anti-Italian violence in the South, including the Tallulah lynchings, see Deaglio 2015 and Haas 1982; on the 1910 Tampa lynching and its racial implications, see Luconi 2009. See also Webb 2002.

<sup>3</sup> Digitized issues of the newspapers discussed here, together with information on their archival locations, are available at <https://www.msca-dashow.com/newspapers>

### ITALIANS, RACE, SCHOOLING AND WHITENESS IN THE SEGREGATED SOUTH

From the mid-nineteenth century to the Second World War, Southern education developed within a system structured by racial hierarchy, economic dependence and weak state capacity (Reese 2005; Anderson 1988; Kaestle 1983; Cremin 1980). While Reconstruction briefly challenged this order through Black educational activism and demands for universal schooling, these gains were quickly undermined by segregationist governments and discriminatory funding practices (Merritt 2017; Butchart 2010; Leloudis 1996). By the late nineteenth century, Black schools remained chronically underfunded, while white schooling expanded comparatively, often with philanthropic support that mitigated deficits without dismantling structural inequality (Yacovone 2022; Fairclough 2007; Hoffschwelle 2006; Fairclough 2001; Walker 1996; Orfield and Eaton 1996).

Within this rigid Black-white framework, immigrant groups such as Italians occupied no clear position in educational policy and received little institutional support (Reese 2005; Anderson 1988). As a result, they relied on churches, mutual-aid societies and the ethnic press to pursue literacy, language maintenance and civic instruction, particularly in urban centers such as New Orleans and Birmingham (Butchart 2010; Fairclough 2007; Walker 1996).

It was within this stratified and exclusionary educational order, rather than outside it, that the Italian-language press of Alabama and Louisiana framed its pedagogical ambitions between 1894 and 1934, strongly encouraging access to education, advocating language instruction, promoting literacy and positioning education as a means of navigating the South's racialized social and institutional landscape.

Between post-Reconstruction and the interwar years, Italians in the Deep and Gulf South – who had largely settled through chain migration and in response to local labor demand – occupied a precarious position between Black and white communities, shaped by rigid racial hierarchies and local regimes of segregation (Carlson 2020, Vellon 2018, Vecoli 2006, Fasce 2002, Gambino 1998, Barrett and Roediger 1997, Vecoli 1995, Orsi 1992).<sup>4</sup> In both Alabama and Louisiana, newcomers from Italy were frequently perceived as racially ambigu-

ous and, at times, openly racialized in the nativist press as «the blackest negro in existence» (Cunningham 1965, 34), neither fully white nor clearly outside the categories applied to African Americans (Luconi 2021, Fede 1994; Flynt 1989, Magnaghi 1987, Aguglia Beavers 1969). Catholicism, darker complexions, limited English proficiency and working-class origins reinforced this ambiguity, shaping Italians' economic opportunities, residential patterns, exposure to violence and strategies of cultural adaptation.

In rural Alabama, this ambiguity was especially coercive as Italians often entered agricultural labor through fraudulent contract schemes that trapped them in debt peonage and spatial segregation, housed neither with white workers nor alongside African Americans (Cinel 1990; Magnaghi 1987). In industrial Birmingham, Italians occupied an intermediate position within company towns, physically and symbolically situated between white and Black populations, a condition reflected in labels such as “Dago Hill” (Brera 2017, 156; Flynt 1989, 120-124). Economic mobility through small-scale commerce – particularly family-run stores serving African American customers – offered partial advancement but also generated white hostility, reinforcing the need for strategies of respectability and racial differentiation.

In Louisiana, especially in New Orleans, Italians operated within a more urban and commercially oriented environment that offered greater access to trade, parish networks and associational life. While racial suspicion persisted, these conditions facilitated earlier entry into small business, civic participation and limited residential mobility, allowing cultural capital and linguistic refinement to be more readily translated into claims of respectability.

Across both regions, however, the Jim Crow school system offered immigrants few integrative mechanisms (Anderson 1988; Butchart 2010). Southern public education, designed to uphold segregation, proved ill equipped to accommodate racially ambiguous newcomers, rendering access to schooling uneven and contingent. As a result, extramural pedagogies – newspapers, parishes, mutual-aid societies and cultural associations – became central to Italians' pursuit of literacy and the cultural resources necessary to obtain civic recognition and acceptance. Whether under the coercive conditions of rural Alabama or the more flexible yet still racialized context of urban Louisiana, Italians confronted the same imperative: to learn and perform whiteness as a condition of survival and social mobility in the Jim Crow South.

The Italian-language press functioned as a key pedagogical agent in teaching immigrants how to navigate the South's racialized social order. By linking respectability,

<sup>4</sup> See also Gardaphé 2004, pp. 123–125, and Vellon 2018, pp. 203–215. For studies on other US regions, see Caiazza 2025, Guglielmo 2003, Luconi 2001, Mormino and Pozzetta 1987 and Nelli 1970. According to U.S. Census data, by 1920, the Italian-origin population numbered roughly 2,100 in greater Birmingham (up from just over 500 in 1900), while in Louisiana it reached approximately 43,000 by 1910, with New Orleans as the principal hub of settlement.

linguistic discipline and civic loyalty to social inclusion, newspapers instructed Italians in the practices through which whiteness was performed and recognized.<sup>5</sup>

EDUCATIONAL ORIENTATION AND THE  
PROMOTION OF AMERICANIZATION IN THE  
BIRMINGHAM DISTRICT: *IL GLADIATORE* (1925-1933)

In a region where public schools offered few pathways for immigrant acculturation and where Italians occupied a precarious position within the structures of Jim Crow, *Il Gladiatore*, which is said to have started publications in 1919 (Aguglia Beavers 1969, 58) took on the role to teach its Italian readers how to embody the norms that governed social acceptance and operated as an instrument of behavioral regulation.<sup>6</sup>

An early indication of *Il Gladiatore's* educational mission appears in the editorial “Scuole Superiori” (19 September 1925), where the newspaper adopts a didactic tone to guide Italian parents through the unfamiliar landscape of American secondary schooling. By distinguishing among academic, commercial and technical high schools and by noting that the generic term “high school” could be misleading, the editors offered a practical orientation meant to illuminate the choices available to families who had completed only elementary schooling in Italy. The piece framed secondary education as indispensable for social mobility, insisting that prosperous Americans already ensured such schooling for their children and urging immigrant families to do likewise. In explicitly connecting the pursuit of education with the acquisition of «le più brillanti vie del futuro,» the editorial tied schooling to Americanization, presenting it as a means through which Italians could overcome prej-

udice and secure a legitimate civic position in a racially stratified environment.

This emphasis on schooling is reinforced and expanded a month later in “Scuole Serali”, which invited young Italians who had «for one reason or another» abandoned formal education to enroll in the district’s evening classes. The article explains that these courses – held in all the local high schools, including those in Ensley and Woodlawn – offered instruction in Americanization, commercial subjects, mechanics and other practical fields. By publicizing the schedule and stressing accessibility, the newspaper presented evening schools as an inclusive bridge into American civic and economic life. The tone is explicitly exhortative: youths are warned not to miss such opportunities, and parents are told that continued study offers long-term benefits. Evening education thus emerged as a second chance for acquiring English, vocational skills and the cultural competencies necessary for full participation in local society.

This educational trajectory is further illustrated by “Giovane che si distingue” (6 February 1926), which celebrates the scholastic success of Joseph Fiore, a high-school graduate enrolled at Birmingham Southern College. Presented as «intelligente» and committed to pursuing «una alta professione,» he is held up as a model for the community, underscoring that formal education functioned as a pathway to broader ethnic uplift.

By highlighting a youth who had successfully navigated the local school system and advanced into higher education, *Il Gladiatore* reinforced its core pedagogical message: American civic belonging required scholastic ambition and the mastery of the cultural and linguistic competencies acquired through schooling.

Another pedagogical axis around which revolved the rhetorical strategy of *Il Gladiatore* concerned moral and behavioral reform. The newspaper reprimanded Italians who behaved as «cafon[i] coloniali,» embarrassing the community by seeking political favors rather than acting as disciplined and respectable citizens, insisting that such conduct harmed «la nostra comunità» and violated American civic expectations (“La nostra politica”). Likewise, the paper explicitly combated stereotypes portraying Italians as «asini, analfabeti e sporcaccioni,» instructing readers to maintain cleanliness and decorum as a means of dismantling racial prejudice (“A voi Siciliani”).

A second dimension of the paper’s pedagogy is civic instruction. *Il Gladiatore* guides readers on participation in local and national elections. During the 1928 presidential campaign, front-page articles offer explicit directions on how to mark ballots and stress the moral duty of political participation, with a clear endorsement of the Democratic candidate Alfred E. Smith (“Italiani! Andate

<sup>5</sup> Beyond documented subscription records, direct evidence on modes of distribution is limited; it is nevertheless reasonable to infer that Italian-language newspapers also circulated through community venues such as grocery stores, clubhouses and associational spaces.

<sup>6</sup> According to an interview quoted in Aguglia Beavers 1969, the weekly *Il Gladiatore* was “an enterprise directed by businessmen rather than professional journalists” (58). Founded by Carl Mazzara and Mike Canzonieri, the paper appeared regularly until 1933, when one of its later co-editors, Elviro Di Laura, launched the *Columbus Balbo Review*, published until his death in 1938. *Il Gladiatore* had an estimated circulation of about 500 copies per week, consisted of four to six pages, and was written in an Italian marked by English and Sicilian contact phenomena; it occasionally serialized middlebrow fiction, especially by Carolina Invernizio. The paper had been preceded by *Il Libero Pensiero* (c. 1904, editor “S. L. Guarino”) and *L’Avanguardia* (edited by “Signor Cotti”), both mentioned in the *Birmingham Age-Herald* (11 October 1907; 13 October 1909). In 1931 a further weekly, *L’Aquila*, was launched by Francesco Bellandi and Salvatore Ceravolo to represent local Italian lodges and societies; the date of its cessation remains unclear.

alle urne”; “La battaglia finale”). In the buildup to the 1932 presidential elections, the paper again urges Italians to vote, linking electoral discipline to full membership in the civic body (“Italo-American Go to Polls”).<sup>7</sup>

A third pedagogical component concerned community formation through association. Articles instructed Italians to join federated societies in order to be «meglio protetti e rispettati dalle persone indigene,» presenting unity under the Order of the Sons of Italy as a means of resisting internal divisions and external hostility (“Per l’unità della colonia”).

*Il Gladiatore* also had a linguistic-educational function. Alongside its editorials, it published bilingual naturalization Q&A columns designed to help newcomers prepare for citizenship examinations – practical tools that guided readers through American civic language and expected knowledge.<sup>8</sup> These sections operated as informal schooling for miners and shopkeepers with limited access to formal instruction.

Finally, the newspaper promoted cultural literacy by framing religious festivals, patriotic commemorations and ethnic traditions within an American civic narrative, pairing Garibaldi with George Washington as parallel models of republican virtue (“Commemorazione di Washington e Garibaldi”). Articles on the celebrations of San Calogero in Ensley and the Madonna del Balzo across the Birmingham district similarly encouraged Italians to express their heritage in forms compatible with American public culture (“Per la celebrazione della Madonna del Balzo”; “Santo Calogero”).

*Il Gladiatore* thus acted as a community school by correcting behavior, combating racial stereotypes, teaching civic participation, providing linguistic tools for naturalization and fostering communal discipline. Its pedagogy was explicitly designed to transform a dispersed, stigmatized immigrant workforce into a coherent Italo-American community capable of navigating – and surviving – the racial and civic order of the U.S. South.

THE COLUMBUS-BALBO REVIEW: EDUCATION,  
CIVIC IDENTITY AND THE PROGRESSIVE  
RACIALIZATION OF ITALIAN AMERICANS (1933-1938)

Unlike the commercially oriented *Gladiatore*, the *Columbus-Balbo Review* conceived its mission in unequivocally pedagogical terms, though charged with fas-

cist ideals. Published in Birmingham between 1933 and 1938 under the direction of Elviro Di Laura, the periodical stands as a revealing laboratory for understanding how Italian immigrants in the Deep South sought to educate themselves into whiteness, civic respectability and transnational cultural authority.<sup>9</sup>

The *Review* consistently depicted Italians as participants in Alabama’s civic and educational life, reinforcing the notion that well-conducted Italians were fit for inclusion in the white public sphere. From its earliest issues, the *Columbus-Balbo Review* framed education as the principal pathway to civic legitimacy and upward mobility. An October 1933 editorial celebrated young readers’ achievements while reminding the community to «encourage our students to rise ever higher» (“Felicitation”), establishing education as an ethnic duty whose success reflected on the entire Italian colony in Alabama.

This theme acquired deeper transnational undertones a year later when Italy was praised as the cradle of Western knowledge and its universities as «the glory of civilization» (“Italy’s Long Lineage of Learning”). The editorial forged a symbolic continuity between Italy’s intellectual heritage and the aspirations of second-generation Italian Americans, using scholarly prestige to legitimize the advancement of Italian-descent students in American institutions. In the same issue, young Italians «distinguishing themselves in their studies» were presented as evidence that education functioned as a performative means of racial positioning, demonstrating Italians’ cultural compatibility with whiteness in the Jim Crow South (“Students of Italian Descent”).

The magazine continued to cultivate this argument through editorials linking Italian culture to the American democratic tradition, notably by asserting that Thomas Jefferson had admired the Italian language as «one of the most perfect tongues for literature and science» (“Jefferson and the Love of Italian”). This claim aligned Italian learning with American foundational ideals, suggesting that bilingualism and cultural retention strengthened rather than weakened Italians’ Americanization, rendering Italian language not foreign but foundational.

The February 1935 issue developed the argument further in “Italian in Public Schools”, the *Review*’s most explicit statement on the pedagogical value of the language. The editors argued that teaching Italian would benefit the entire school system, calling it «a language every cultured person should know» and asserting that

<sup>7</sup> See Luconi 2011 on the role of the Italian-language press in mediating U.S. political culture and civic literacy for Italian immigrants.

<sup>8</sup> The column “Per ottenere la cittadinanza americana” appeared with some regularity in *Il Gladiatore* across multiple issues between 1925 and 1933.

<sup>9</sup> Published as an English-language monthly, *The Columbus-Balbo Review* targeted a more acculturated readership and relied on collaborators, including Di Laura’s Birmingham-born wife, to produce idiomatic English-language content.

its inclusion would elevate the intellectual quality of American education. At a time when foreign-language instruction was often attacked as un-American, this stance reframed Italian as a marker of refinement and a legitimate academic pursuit for all students.

In October 1935, the *Review* broadened its educational philosophy into a theory of civic pedagogy. An unsigned editorial on the mission of the press argued that newspapers must uphold «truth and dignity,» presenting journalism as a moral institution capable of shaping responsible citizens. Although framed in general terms, it functioned as a self-description, casting the *Review* as a moral educator guiding Italian Americans toward civic respectability and disciplined public participation.

The culmination of these themes appeared in October 1936 when the *Review* advanced a racialized discourse of Italian excellence, praising youth who «labor more sacrificingly than others» and portraying Italians as a distinct group endowed with industry, intelligence and patriotism aligned with dominant white norms (“Italian Race Making Its Mark”). A brief note praising an Italian American girl for her scholastic distinction – noting that she «honors her family and our people» – similarly affirmed that educational attainment signaled collective ethnic worth (“Studentessa Italo americana”).

As Italians embraced these aspirational narratives, the *Review* also confronted external challenges to their inclusion, most clearly in its reaction to Westbrook Pegler’s syndicated attacks on Italian Americans. The magazine condemned Pegler’s remarks as «unjust and ignorant,» insisting on Italians’ loyalty, industriousness and civic virtue, and reframing his prejudice as a betrayal of American ideals that violated principles of fairness and democracy (“The Italian Race is Slandered”). This rebuttal thus functioned as an affirmation of belonging, positioning Italian Americans as defenders of American decency against nativist hostility and reinforcing claims to whiteness and full civic membership.

Through celebratory notices, historical essays and editorials linking Italian culture to American democratic values, the periodical crafted a coherent narrative in which schooling, linguistic cultivation and civic responsibility formed the foundations of respectable ethnic identity. The *Columbus–Balbo Review*’s progressive racialization of Italians – culminating in claims that the «Italian race» contributed uniquely to American civilization – reveals how immigrants used print to negotiate their place within a rigid racial hierarchy. By defending education, promoting cultural pride and countering external attacks, the periodical sought to uplift its readership and secure their position within the American racial order.

EDUCATING NEW ORLEANS’ ITALIANS:  
LANGUAGE, LABOR AND CIVIC DISCIPLINE  
IN *L’ITALO-AMERICANO* (1894-1917)

Italian ethnic newspapers, especially early ones, conceived their mission as explicitly pedagogical, aiming to «educare gli immigrati, insegnare loro la lingua di Dante» and to discipline reading habits through feuilletons and moral commentary (Deschamps and Sergi 2021, 194). Written Italian thus functioned as a tool of social elevation, distinguishing readers from stereotypes of illiteracy.

Founded in New Orleans in 1885, *L’Italo-Americano* followed this blueprint and quickly established itself as the «organo ufficiale della colonia italiana degli Stati del Sud,» a reputation confirmed in its mastheads and in contemporary testimonies from secondary sources.<sup>10</sup> From its earliest issues, the newspaper assumed an explicit educational mission: to provide the dispersed, mostly Sicilian community with linguistic, moral and civic instruction when formal schooling was inadequate or culturally hostile. The newspaper thus functioned not simply as a conduit of information but as a pedagogical institution shaping the colony’s aspirations, behavior and self-perception.

The bulk of its readership consisted of Sicilian immigrants with limited formal education, often literate only in dialect. For this public, *L’Italo-Americano* acted as a surrogate school in print, exposing readers to standardized Italian through serialized literature, moral tales and didactic essays. The feuilleton was particularly central to this function: the novels by Carolina Invernizio (*Il delitto della contessa, Il segreto dell’avvelenatrice, Anime di fango, Satanella*) and by foreign authors such as the French Xavier de Montépin were selected for their accessible prose and exposure to such texts provided linguistic discipline while reinforcing a model of Italian associated with middle-class qualities repeatedly opposed to the stigma attached to dialect speech.

<sup>10</sup> The surviving documentation of *L’Italo-Americano* is fragmentary, making it necessary to rely on external bibliographical repertories such as Bernardini 1890 to reconstruct its history. Founded in 1885, the paper was published in New Orleans twice weekly before becoming a weekly; nothing is known about its founder. Bernardini described it as a “giornale politico democratico” and identified A. L. Rubino as proprietor. From the first surviving issues (1894), Paolo Montelepre appears as owner and editor. In 1897 the paper was sold to Gian Battista Cipriani and merged with the *Gazzetta della Nuova Orleans*, whose existence is documented indirectly through citations in Italian regional periodicals. By 1898, the editor was Enrico Cavalli, who later investigated the Tallulah lynching. Circulation figures range from about 2,500 copies to an unsubstantiated estimate of 4,000. Editorial continuity persisted until 12 November 1921, when editor G. Vestri redefined the paper’s profile by adopting a new masthead and the subtitle “Giornale politico commerciale marittimo finanziario. Organo ufficiale della camera di commercio italiana.”

This linguistic pedagogy was embedded within a broader educational project centered on collective organization and moral uplift. Reports on the Circolo Educativo Italiano and the Società Italiana Giovani Bersaglieri, early New Orleans cultural and civic clubs, presented these associations as spaces «di istruzione e di progresso,» explicitly linking education to discipline and solidarity (“Circolo Umanitario Educativo”). Such societies were described as essential for «inculcare nei giovani l’amore allo studio e all’ordine,» reinforcing the newspaper’s insistence that moral education was inseparable from communal advancement (ibid.). Communal rituals further consolidated these lessons: coverage of banquets organized by mutual benefit societies and the Italian parish conducted «con decoro e compostezza,» as public demonstrations of respectability (“Banchetto società mutua beneficenza”; “Parrocchia italiana”). A recurring column reporting from communities in Alabama, Florida and nearby states similarly framed everyday behavior as a moral test, praising industrious settlers while condemning conduct that «nuoce al buon nome della colonia» (“Dalle Colonie del Sud”).

In 1898, a decisive moment in the paper’s pedagogical strategy came with the promotion of its bookstore at 635–637 Decatur St, conceived to place books «alla portata di tutti» (“La Libreria Economica Italiana”). Framing access to print culture as self-improvement – reading as «il primo passo verso il miglioramento morale ed economico» (ibid.) – the newspaper positioned itself as a gatekeeper of knowledge and a substitute for formal schooling. The same logic informed coverage of the Società Colombiana, presented as a site where Italians learned «disciplina, ordine e rispetto di sé» through structured associational life (“Società Colombiana”).

By the early twentieth century, *L’Italo-Americano* extended its pedagogical focus to welfare, culture and spatial identity. Articles on the Italian Charity Hospital framed assistance to the sick as a «dovere sacro della collettività,» presenting healthcare as moral education and evidence of communal maturity. Coverage of music emphasized its civilizing role as a force that «eleva l’animo e affina i costumi» (“L’Italian Night”). The 1912 acquisition of the Italian Hall at 1020 Esplanade was similarly celebrated as a space for «istruzione, riunione e progresso,» a physical embodiment of the newspaper’s educational mission (“L’Italian Hall è sorta”).

At the same time, the paper increasingly linked education to economic ascent, urging readers to abandon precariousness and pursue stability through property and entrepreneurship, reminding them that «il rispetto si conquista col lavoro e col Risparmio» (“Importante lettera aperta agli italiani”). While linguistic refinement

remained valued, education was framed instrumentally, subordinated to economic consolidation and middle-class respectability.

This pragmatic turn intensified during WWI, in 1917 and 1918. A 1917 editorial argued that newcomers must be taught «non solo a lavorare, ma a vivere secondo le leggi del paese che li ospita» (“Immigrazione ed educazione”). Education was broadly understood as respect for the manners and customs of the host country and instruction in duties, obedience and civic comportment, with diminishing emphasis on preserving Italian language or literary culture as Americanization was increasingly recommended.

Wartime pedagogy thus came to place greater emphasis on behavior and functional skills. Exhortations against food waste framed restraint as a patriotic obligation (“Non consumare cibo”), while articles on cinema stressed its capacity to «istruire anche chi non legge» (“La cinematografia della Guerra”). A decisive shift followed in the promotion of English-language instruction: manuals promised to teach English «rapidamente e senza maestro» (“Libro completo”), the paper endorsed adult evening “moonlight schools” as «una grande opportunità per chi lavora di Giorno» (“Scuole del chiaro di luna”), and advertisements for an Italian-English grammar sold through the bookstore reinforced the newspaper’s role as a mediator of knowledge (“In vendita presso la libreria”).

These articles reveal how *L’Italo-Americano* functioned as a flexible pedagogical institution, progressively shifting from linguistic refinement and moral uplift toward economic stability, civic discipline and racial respectability, as education became a negotiated instrument of immigrant incorporation and social ascent in post-lynching New Orleans.

#### FROM UPLIFT TO BOUNDARY-POLICING: EDUCATION AND RACIAL FORMATION IN *LA VOCE COLONIALE* (1919-1938)

If *L’Italo-Americano* established the earliest pedagogical template for Italians in Louisiana, *La Voce Coloniale* recast it for the radically different racial and political context of the post-WWI and Fascist decades. Founded in 1915 and shaped from the 1920s onward by Dr. Frank Leo Loria (“Ariol”), the newspaper became the cultural and educational engine of the New Orleans Italian colony.<sup>11</sup>

<sup>11</sup> *La Voce Coloniale* was founded in New Orleans in the summer of 1915 by Frank Cabibi, a Sicilian immigrant from Lucca Sicula (Agrigento) with limited formal schooling, who learned the printing trade at the *Times-Democrat* before opening his own print shop. According to Frank

Under Loria's direction, *La Voce Coloniale* turned education into an explicit instrument of racial positioning. From the early 1920s onward, the newspaper combined a rhetoric of civilizational uplift with explicit forms of racial boundary-policing, mirroring the Jim Crow environment in which Italians sought inclusion while operating within Fascist cultural frameworks abroad.<sup>12</sup>

Already in the immediate postwar years, *La Voce* framed education as a public and collective responsibility. A 1919 article on public libraries ("Le biblioteche pubbliche") presented them as civic institutions essential to immigrants' moral and intellectual elevation, casting access to reading as a prerequisite for social advancement and a duty toward both the Italian colony and American society.

This educational mission was soon institutionalized through organized cultural associations. "La prossima conferenza della 'Dante Alighieri'" presented the Dante Alighieri Society of New Orleans as a vehicle of cultural legitimacy, emphasizing the civilizing role of Italian literature in positioning Italians among "cultured" peoples. A few months later, "La scuola italiana" stressed the need for structured Italian instruction for U.S.-born or raised youth, framing schooling as a bridge between ethnic continuity and American respectability.

The pedagogical project of *La Voce Coloniale* expanded beyond cultural uplift to explicit racial instruction. This shift is visible in the 1922 article "Come un negro può diventare bianco", which, drawing on pseudo-scientific endocrinology, rejected racial equality and warned that proximity to Blackness entailed social risk. Education thus functioned as admonition, teaching Italians to recognize racial boundaries and avoid behaviors jeopardizing their claim to whiteness. In the same issue, coverage of a Dante Alighieri Society event reaffirmed the complementary logic that, if biology fixed hierarchies, culture – especially Italian culture – asserted civilizational worth.

Throughout the 1920s, *La Voce Coloniale* linked education to collective discipline and moral conduct, an emphasis that intensified around 1930 as the newspaper mobilized the colony around educational fundraising and institutional consolidation.

Religious life was explicitly pedagogized. Notices on missions and liturgical functions «nella nostra bella lingua italiana» framed worship in Italian as educational, disciplining language and identity ("Ai nostri cari italiani"). Repeated appeals for funds and reports on banquets supporting Italian classes turned philanthropy into a public affirmation of cultural commitment, making education a visible marker of respectability ("Per il Fondo Educativo"; "Cena e Danza").

The newspaper also highlighted Catholic institutions within this educational network. A 1930 article on Catholic schools stressed the role of parochial education in preserving language, morals and discipline ("Le scuole cattoliche"), while coverage of the Italian Hall of Baton Rouge emphasized funding for a parochial school as an anchor of Italian educational life in the South ("Baton Rouge"). Reports from Sicily linked diasporic schooling to Italy's internal literacy campaigns, framing education abroad as an extension of a broader civilizing mission ("Scuole elementari in Sicilia").

The pedagogical project of *La Voce Coloniale* culminated in overt racial boundary-policing. In 1931, reporting on the killing of an African American man by a young Italian woman, Josie Baragona, the newspaper turned the episode into a racial admonition, concluding that:

Ciò ci dà ancora un monito a noi di Razza Bianca di tenere a dovuta distanza i negri poiché ciò che da parte nostra è stata considerata come umanità da questi è stata interpretata come uguaglianza. ("La signorina Josie Baragona")<sup>13</sup>

The educational infrastructure promoted by *La Voce Coloniale* consolidated around Loria's dual leadership of the Virgilian Society (founded in 1931) and the Dante Alighieri Society of New Orleans. Loria and George Piazza founded the Virgilian Society to promote «a better understanding of Italy, her people, her language, and her heritage as a contribution to the enrichment of the English language» ("The Virgilian Society"). Through his honorary editorship of *La Voce Coloniale* (1931–38), Loria used the newspaper to publicize his collaboration with Tulane University, where he taught in the School of Medicine. In a letter of 1 February 1934, he expressed satisfaction at Tulane's decision to include Italian in the curriculum for the following academic year ("Letter to Edward A. Bechtel").

Between February and June 1934, Loria used *La Voce Coloniale* to articulate a coherent educational philoso-

L. Loria, the paper's early editors were Nicola Ricciuti, Paolo Montelepre and Leonardo Munna; Loria became Honorary Editor in 1931 and contributed until 1938. Circulation grew from about 1,500 shortly after launch to roughly 7,500 in the 1930s. The newspaper survived the Great Depression and ceased publication in 1955, when Cabibi's son closed the press after joining Delgado College (*La Voce Coloniale*).

<sup>12</sup> On Fascist cultural and educational mobilization among Italian communities abroad, particularly the use of language instruction as an instrument of national discipline, see Pretelli 2010.

<sup>13</sup> "This gives us yet another warning, as a White Race, to keep Black people at a proper distance, since what we considered humanity was interpreted by them as equality." Translation mine.

phy, advocating foreign-language study while lamenting that Italian was «unfortunately neglected» and invoking Italy's intellectual lineage from Dante onward to present Italian as a vehicle of civilization ("Italian," 3 February 1934). The editorial "Modern Education" (24 March 1934) traced learning from antiquity to the American public school system, praising U.S. efforts to eradicate illiteracy while warning against mechanical instruction. "The Teaching of Italian" reviewed Bruno Roselli's *Italian Yesterday and Today* (Boston: The Stratford Company, 1933) and criticized Louisiana for enrolling only 459 students in Italian, asking rhetorically: «Where is that Italian pride the world knows so much about?»

In June 1934 *La Voce Coloniale* announced Loria's appointment as president of the Dante Alighieri Society of New Orleans, presenting him as a Tulane professor, surgeon and civic leader. This dual framing captured the paradox of the newspaper's pedagogy: simultaneously a vehicle of Italian nationalism (and Fascist cultural diplomacy) and a practical engine of immigrant betterment aimed at consolidating Italian respectability and whiteness in the South.

Through these campaigns – libraries as "schools of Americanization," Italian classes in public schools, philanthropic mobilization, public lectures and an academic presence for Italian at Tulane – *La Voce Coloniale* developed the most sophisticated educational program among Italians in the U.S. South. It translated racial anxiety into pedagogical discipline by linking linguistic and cultural refinement to the performance of whiteness, while creating the institutional bridge that led to the Dante Alighieri library-school complex at 1020 Esplanade in New Orleans, whose holdings (textbooks, children's readers, Risorgimento biographies, Fascist school literature) document the colony's attempt to craft an Italian American curriculum aimed at social elevation and racial legitimacy.<sup>14</sup>

#### CONCLUSIONS: REGIONAL PEDAGOGIES AND THE MAKING OF ITALIAN WHITENESS IN THE SOUTH

This article has argued that the educational experiences of Italian migrants in the American South are best understood through a regional framework that places race at the centre of analysis. In Alabama and Louisiana – two contexts shaped by rigid yet locally differentiated

racial regimes – Italians developed alternative pedagogical infrastructures that operated largely outside formal schooling. Newspapers, associations, libraries, parish halls and university-linked initiatives collectively performed the work of education by transmitting language, regulating conduct and instructing migrants in how to navigate the racial order of the Jim Crow South.

This regional perspective builds on the insight that Italian Americans did not follow a uniform national path toward whiteness but experienced locally contingent processes of racial incorporation. The evidence examined here shows that education – broadly conceived – was a primary mechanism through which these processes were enacted. In the Southern context, pedagogy was less about assimilation into an abstract American norm than about managing racial vulnerability within highly structured local hierarchies.

The Italian-language press emerged as the central arena of this pedagogical project. Across Alabama and Louisiana, newspapers constructed an implicit curriculum linking linguistic discipline to civic respectability and racial literacy to social survival. Editorials, educational campaigns and moral commentary taught readers how to interpret local racial expectations, identify behaviors that risked racial ambiguity and mobilize cultural refinement to stabilize Italians' social position.

Associational life translated this textual pedagogy into everyday practice. Cultural and educational organizations embedded instruction in ritual, sociability and collective performance, disseminating a vision of Italian identity that was diasporic yet strategically aligned with locally acceptable forms of whiteness. Comparison between Alabama and Louisiana reveals significant intra-regional variation: in Alabama's industrial environments pedagogy emphasized behavioral discipline and public conformity, while in Louisiana denser associational networks enabled a more articulated infrastructure centered on language, culture and institutional legitimacy.

Ultimately, this study shows that education in the Jim Crow South operated as a regional pedagogy rather than a formal institutional process. Through print culture and communal instruction, Italians learned how to read racial codes, discipline behavior and align language with respectability. Whiteness, in this context, was not merely acquired but actively taught, learned and unevenly secured.

<sup>14</sup> A body of unpublished material on the Dante Alighieri Society of New Orleans has recently emerged, including catalogues from its Italian library preserved in the Italian Clubs Collection at the University of New Orleans. These sources document a structured pedagogical program based on curated reading and language instruction and clarify Loria's role in shaping the Society's cultural agenda in the 1930s; a separate monographic study is in preparation.

## REFERENCES

- Aguglia Beavers, Theresa. 1969. "The Italians of the Birmingham District." MA Thesis. Typescript. Birmingham, AL: Samford University.
- Anderson, James D. 1988. *The Education of Blacks in the South, 1860–1935*. Chapel Hill, NC: University of North Carolina Press.
- Baiamonte, John V. Jr. 1992. "'Who Killa de Chief' Revisited: The Hennessey Assassination and Its Aftermath, 1890–1991." *Louisiana History*, 33, 2: 117–146.
- Barrett, James R. and David Roediger. 1997. "Inbetween Peoples: Race, Nationality and the New Immigrant Working Class." *Journal of American Ethnic History*, 16, 3: 3–44.
- Bernardini, Nicola, 1890. *Guida della stampa periodica italiana 1890*. Lecce: Tipografia Editrice Salentina.
- Botein, Barbara. 1979. "The Hennessey Case: An Episode in Anti-Italian Nativism." *Louisiana History*, 20, 3: 261–279.
- Brera, Matteo. 2017. "Il Gladiatore e la costruzione dell'identità italo-americana nel distretto di Birmingham, Alabama." *Archivio Storico dell'Emigrazione Italiana*, 13: 154–162.
- Butchart, Ronald E. 2010. *Schooling the Freed People: Teaching, Learning, and the Struggle for Black Freedom, 1861–1876*. Chapel Hill, NC: University of North Carolina Press.
- Caiazza, Tommaso. 2025. *Italiani sulla "frontiera dell'uomo bianco". La costruzione della razza in California tra Otto e Novecento*, Milano, Le Monnier-Mondadori Education.
- Carlson, A. Cheree. 2020. "Whiteness of a Darker Shade: Reclassifying Italian Americans in the Trials of Maria Barbella," *Western Journal of Communication*, 84, 5: 528–549.
- Cinel, Dino. 1990. "Italians in the South: The Alabama Case," *Italian Americana*, 9, 1: 7–24.
- Connell, William J. and Fred Gardaphé, eds. 2010. *Anti-Italianism: Essays on a Prejudice*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Cremin, Lawrence A. 1980. *American Education: The National Experience, 1783–1876*. New York: Harper & Row.
- Cunningham, George E. 1965. "The Italian: A Hindrance to White Solidarity in Louisiana, 1890–1898." *Journal of Negro History*, 50, 1: 22–36.
- D'Agostino, Peter R. 2002. "Cranium, Criminals, and the Cursed Race: Italian Anthropology in American Racial Thought." *Comparative Studies in Society and History*, 44, 2: 319–343.
- Deaglio, Enrico. 2015. *Storia vera e terribile tra Sicilia e America*. Palermo: Sellerio.
- Deschamps, Bénédicte and Pantaleone Sergi (eds). 2021. *Voci d'Italia fuori dall'Italia. Giornalismo e stampa dell'emigrazione*. Cosenza: Pellegrini.
- Deschamps, Bénédicte. 2020. *Histoire de la presse italo-américaine: Du Risorgimento à la Grande Guerre*. Paris: L'Harmattan.
- Deschamps, Bénédicte. 2002. "Echi d'Italia. La stampa dell'emigrazione." In Piero Bevilacqua, Andreina De Clementi and Emilio Franzina (eds.), *Storia dell'emigrazione italiana*, vol. 2, *Arrivi*. Rome: Donzelli, 313–334.
- Deschamps, Bénédicte. 2000. "Le racisme anti-italien aux États-Unis (1880–1940)." In Michel Prum (ed), *Exclure au nom de la race*, Paris: Syllepse, 59–81.
- Fairclough, Adam 2007. *A Class of Their Own: Black Teachers in the Segregated South*. Cambridge, MA: Belknap Press of Harvard University Press.
- Fairclough, Adam. 2001. *Teaching Equality: Black Schools in the Age of Jim Crow*. Athens, GA: University of Georgia Press.
- Fasce, Ferdinando. 2002. "Gente di mezzo. Gli italiani e gli 'altri.'" In Emilio Franzina, Piero Bevilacqua, and Andreina De Clementi (eds.) *Storia dell'emigrazione italiana*, vol. 2, *Arrivi*. Rome: Donzelli, 235–243.
- Fede, Frank J. 1994. *Italians in the Deep South: Their Impact on Birmingham and the American Heritage*. Montgomery, AL: Black Belt Press.
- Flynt, Wayne J. 1989. *Poor but Proud: Alabama's Poor Whites*. Tuscaloosa, AL: University of Alabama Press.
- Gambino, Richard. 1998. *Vendetta: The True Story of the Largest Lynching in U.S. History*. Toronto: Guernica.
- Gardaphé, Fred L. 2004. *Leaving Little Italy: Essaying Italian American Culture*. Albany, NY: SUNY Press.
- Gauthreaux, Alan. G. 2010. "An Inhospitable Land: Anti-Italian Sentiment and Violence in Louisiana, 1891–1924." *Louisiana History*, 51, 1: 41–68.
- Guglielmo, Thomas. A. 2003. *White on Arrival: Italians, Race, Color, and Power in Chicago, 1890–1945*. Oxford: Oxford University Press.
- Guglielmo, Jennifer, and Salvatore Salerno, eds. 2003. *Are Italians White? How Race is Made in America*. New York, NY: Routledge.
- Haas, Edward F. 1982. "Guns, Goats, and Italians: The Tallulah Lynching of 1899." *North Louisiana Historical Association Journal*, 13, 2–3: 45–58.
- Hoffschwelle, Mary S. 2006. *The Rosenwald Schools of the American South*. Gainesville, FL: University Press of Florida.

- Jackson, Jessica Barbata. 2020. *Dixie's Italians: Sicilians, Race, and Citizenship in the Jim Crow Gulf South*. Baton Rouge: Louisiana State University Press.
- Jäger, Daniela. 2002. "The Worst 'White Lynching' in American History: Elites vs. Italians in New Orleans, 1891." *AAA: Arbeiten aus Anglistik und Amerikanistik* 27 (2002): 161-179.
- Kaestle, Carl F. 1983. *Pillars of the Republic: Common Schools and American Society, 1780-1860*. New York, NY: Hill and Wang.
- Leloudis, James L. 1996. *Schooling the New South: Pedagogy, Self, and Society in North Carolina, 1880-1920*. Chapel Hill, NC: University of North Carolina Press.
- Luconi, Stefano. 2021. "Italian Immigrants, Whiteness, and Race: A Regional Perspective." *Italian-American Review*, 11, 1 2021: 4-26.
- Luconi, Stefano. 2011. "The Ethnic Press and the Translation of the US Political System for Italian Immigrants in the United States, 1924-1941." In Marina Camboni et al. (eds), *Translating America*, New York, NY: Peter Lang, 317-331.
- Luconi, Stefano. 2009. "Tampa's 1910 Lynching: The Italian-American Perspective and Its Implications." *The Florida Historical Quarterly*, 88, 1: 30-53.
- Luconi, Stefano. 2001. *From Paesani to White Ethnics: The Italian Experience in Philadelphia*. Albany, NY: SUNY Press.
- Magnaghi, Russell M. 2018. *Italians in Alabama: Their Immigration, Economic, Social, and Cultural History*. [s.l.]: 906 Heritage Press.
- Merritt, Keri Leigh. 2017. *Masterless Men: Poor Whites and Slavery in the Antebellum South*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mormino, Gary R. and George E. Pozzetta. 1987. *The Immigrant World of Ybor City: Italians and Their Latin Neighbors in Tampa, 1885-1985*. Urbana-Chicago, IL: University of Illinois Press.
- Nelli, Humbert S. 1970. *The Italians in Chicago, 1880-1930: A Study in Ethnic Mobility*. New York, NY: Oxford University Press.
- Orfield, Gary, Susan E. Eaton and the Harvard Project of School Desegregation, 1996. *Dismantling Desegregation: The Quiet Reversal of Brown v. Board of Education*. New York: The New Press.
- Orsi, Robert A. 1992. "The Religious Boundaries of an Inbetween People: Street Feste and the Problem of the Dark-Skinned Other in Italian Harlem, 1920-1990." *American Quarterly*, 44, 3: 313-347.
- Pretelli, Matteo. 2010. *Il fascismo e gli italiani all'estero*. Bologna: Clueb.
- Reese, William J. 2005. *America's Public Schools: From the Common School to 'No Child Left Behind'*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Rimanelli, Marco and Sheryl Lynn Postman, eds. 1992. *The 1891 New Orleans Lynching and U.S.-Italian Relations: A Look Back*. New York, NY: Peter Lang.
- Salveti, Patrizia. 2017. *Rope and Soap: Lynchings of Italians in the United States*. New York: Bordighera Press.
- Sergi, Pantaleone. 2010. *Stampa migrante: giornali della diaspora italiana e dell'immigrazione in Italia*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Vecoli, Rudolph J. 2006. "Italian Americans and Race: To Be or Not To Be White." In Aldo Bove and Giuseppe Massara (eds), *Merica*. Stony Brook, NY: Forum Italicum, 94-109.
- Vecoli, Rudolph J. 1995. "Are Italian Americans Just White Folks?" *Italian Americana* 13, 2: 149-161.
- Vellon, Peter G. 2018. "Italian Americans and Race during the Era of Mass Immigration." In William J. Connell and Stanislao Pugliese, *The Routledge History of Italian Americans*, New York: Routledge: 212-222.
- Vellon, Peter G. 2014. *A Great Conspiracy Against Our Race: Italian Immigrant Newspapers and the Construction of Whiteness in the Early 20th Century*. New York-London: New York University Press.
- Walker, Vanessa Siddle. 1996. *Their Highest Potential: An African American School Community in the Segregated South*. Chapel Hill: University of North Carolina Press.
- Webb, Clive. 2002. "The Lynching of Sicilian Immigrants in the American South, 1886-1910." *American Nineteenth Century History*, 3, 1: 45-76.
- Yacovone, Donald. 2022. *Teaching White Supremacy: America's Democratic Ordeal and the Forging of Our National Identity*. New York, NY: Pantheon.

## NEWSPAPER ARTICLES

- Il Gladiatore*, Birmingham, Alabama:  
 "Scuole Superiori." 19 September 1925.  
 "La nostra Politica nelle elezioni municipali." 3 October 1925.  
 "Scuole Serali." 17 October 1925.  
 "Giovane che si distingue." 6 February 1926.  
 "Italiani! Andate alle urne e votate per il Partito Democratico." 3 November 1928.  
 "Per la celebrazione della Madonna del Balzo." 16 June 1930.  
 "Per l'unità della colonia italiana." 27 June 1931.

- "A voi Siciliani, figli dell'isola del sole." 25 July 1931.  
 "Italo-American Go to Polls June 14th and VOTE!" 11 June 1932.  
 "Commemorazione di Washington e Garibaldi." 28 June 1932.  
 "Santo Calogero." 18 July 1932.

*Columbus-Balbo Review*, Birmingham, Alabama:

- "Felicitations." October 1933.  
 "Italian Students Make High Records in the Schools and Universities." October 1933.  
 "Italy's Long Lineage of Learning." October 1934.  
 "Students of Italian Descent." October 1934.  
 "Jefferson and the Love of Italian." February 1935.  
 "Italian in Public Schools." February 1935.  
 "Italian Students in Alabama." October 1935.  
 "The Mission of the Press." October 1935.  
 "Italian Race Making Its Mark." October 1936.  
 "The Italian Race is Slandered. Westbrook Pegler and the American Press." October 1938.

*L'italo-Americano*, New Orleans, Louisiana:

- "Circolo Educativo Italiano e Società Italiana Giovani Bersaglieri." 22 September 1894.  
 "Banchetto società mutua beneficenza." s.d. [fragment]  
 "Parrocchia italiana." s.d. [fragment]  
 "Dalle Colonie del Sud." s.d. [fragment]  
 "La Libreria Economica Italiana." 6 June 1898.  
 "Società Colombiana." 17 October 1898.  
 "L'Italian Night a favore dell'Ospedale di Carità." 16 December 1911.  
 "L'Italian Hall è sorta." 27 April 1912.  
 "Importante lettera aperta agli italiani." 6 July 1912.  
 "Immigrazione ed educazione." 22 September 1917.  
 "In vendita presso la libreria dell'Italo-Americano." 22 September 1917.  
 "Non consumare cibo." 27 October 1917.  
 "La cinematografia della guerra." 10 November 1917.  
 "Libro completo per imparare la lingua inglese." 15 December 1917.  
 "Le scuole del chiaro di luna." 16 February 1918.

*La Voce Coloniale*, New Orleans, Louisiana:

- Ariol (Frank L. Loria). 1934. "Italian." 3 February.  
 Ariol (Frank L. Loria). 1934. "Modern Education." 24 March.  
 Ariol (Frank L. Loria). 1934. "The Teaching of Italian." 30 June.  
 "Le biblioteche pubbliche." 18 October 1919.  
 "La prossima conferenza della 'Dante Alighieri.'" 2 April 1921.  
 "La scuola italiana." 20 August 1921.

- "Come un negro può diventare bianco." 10 June 1922.  
 "La Prossima Conferenza della 'Dante Alighieri.'" 10 June 1922.  
 "Ai nostri cari italiani." 5 April 1930, p. 7.  
 "Per il Fondo Educativo Italiano." 12 April 1930.  
 "Baton Rouge." 19 April 1930.  
 "Cena e Danza a favore del Fondo Educativo Italiano." 26 April 1930.  
 "Scuole elementari in Sicilia." 31 May 1930.  
 "Le scuole cattoliche." 19 July 1930.  
 "La Signorina Josie Baragona attaccata da un negro si difende uccidendolo." 1 August 1931.

#### OTHER ARCHIVAL DOCUMENTS

- Frank L. Loria, "The Virgilian Society of New Orleans: A Brief History." Typescript letter. *Frank Leo Loria Papers*. Box 1, Correspondence, Pamphlets, Clippings and Misc. New Orleans, LA, Tulane University Archives and Special Collections. Not numbered. Undated.  
 Frank L. Loria, "La Voce Coloniale (The Colonial Voice)." Typescript letter. *Frank Leo Loria Papers*. Box 1, "Correspondence, Pamphlets, Clippings and Misc." New Orleans, LA, Tulane University Archives and Special Collections. Not numbered. Undated.  
 Frank L. Loria, "Letter to Edward A. Bechtel" [Dean of the College of Arts and Sciences, Tulane University.] Typescript letter. Signed. *Frank Leo Loria Papers*. Box 1, "Correspondence, Pamphlets, Clippings and Misc." New Orleans, LA, Tulane University Archives and Special Collections. Not numbered. 1 February 1934.



**Citation:** Ragazzoni, M. (2026). Written Italian in North American diasporic communities during the Great Emigration (1880–1920). Self-study Italian-English grammar books. *Rivista di Storia dell'Educazione* 13(1): 21-30. doi: 10.36253/rse-19498

**Received:** December 14, 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:** Andrea Mariuzzo, Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia.

## Written Italian in North American diasporic communities during the Great Emigration (1880–1920). Self-study Italian-English grammar books

L'italiano scritto nelle comunità diasporiche durante la Grande Emigrazione in Nord America (1880–1920). Le grammatiche italiano-inglese 'senza maestro'

MATTIA RAGAZZONI

University of Toronto, Canada  
mattia.ragazzoni@utoronto.ca

**Abstract.** This essay falls within the field of study relating to the teaching of Italian and the history of the Italian language in the context of the Italian diaspora to North America during the Great Emigration (1880-1920). Traditional academic perspectives have characterized Italian immigrants arriving in America during the mass migration period as primarily dialect speakers, nonreaders, and illiterate individuals. However, evidence demonstrates that these immigrants were eager to read and had access to a wide range of reading materials. The Italian language served as a significant point of reference for diasporic communities in North America, establishing a sense of identity away from Italy. This study investigates the circulation and consumption of locally printed Italian-language materials and assesses the impact of written language as an Italianizing agent among Italian immigrants. Locally produced grammars designed for the self-study of English through Italian show the active use of Italian within North American diasporic communities from the late Nineteenth to early Twentieth centuries. These materials, intended to assist readers in learning English independently, also contributed to improving immigrants' literacy in Italian, thereby reinforcing their identity and sense of community abroad and preparing them for a possible return to their homeland.

**Keywords:** Great Emigration, history of Italian language, Italian of emigration, Italian schools abroad, school manuals and textbooks.

**Riassunto.** Il presente saggio si inserisce nel campo di studi sull'insegnamento dell'italiano e sulla storia della lingua italiana durante la Grande Emigrazione (1880-1920) in Nord America. La letteratura accademica ha a lungo descritto gli immigrati italiani arrivati in America nel periodo della migrazione di massa come prevalentemente dialettofoni e analfabeti. Molti di questi immigrati erano tuttavia desiderosi di leggere e avevano a disposizione un'ampia gamma di testi. La lingua italiana ha costituito un punto di riferimento cruciale per le comunità della diaspora italiana in Nord America, favorendo la costruzione di un'identità collettiva lontano dall'Italia. Questo studio

analizza la diffusione e la fruizione di materiali in italiano prodotti e stampati sul posto e valuta il ruolo di agente italianizzante della lingua scritta. Le grammatiche prodotte e pubblicate in loco, concepite per l'autoapprendimento dell'inglese attraverso l'italiano, testimoniano l'uso attivo della lingua italiana all'interno delle comunità diasporiche nordamericane tra la fine del XIX e l'inizio del XX secolo. Questi materiali, oltre a facilitare l'apprendimento autonomo dell'inglese, hanno contribuito a migliorare la conoscenza della lingua italiana, rinforzando l'identità e il senso di appartenenza comunitaria degli immigrati e preparandoli a un eventuale ritorno in patria.

**Parole chiave:** Grande Emigrazione, storia della lingua italiana, italiano dell'emigrazione, scuole italiane all'estero, manuali scolastici e libri di testo.

## INTRODUCTION

Although previous research has addressed the linguistic history of Italian emigration<sup>1</sup> and the correlation between the action exercised by churches and immigrant communities<sup>2</sup> in North America<sup>3</sup>, the actual presence of the Italian language within Italian diasporic communities from 1880 to 1920<sup>4</sup> has been little examined and remains underexplored. Furthermore, few studies have specifically examined the teaching of Italian and the history of the Italian language in the context of the Italian diaspora to North America during the mass migration period.

General studies explore the Italian of emigration (“italiano dell'emigrazione”) in its diachronic dimension, including the collective volume *Storia linguistica dell'emigrazione italiana* edited by Massimo Vedovelli (Vedovelli 2011) and the monograph *Italoamericano* by Elton Prifti (Prifti 2014). These works trace, from 1880 to 1920, a picture of extreme linguistic conservatism, namely of a dialectal persistence, as both rely on the famous estimates of the unitary Italophony (“italofonia unitaria”) provided by Tullio De Mauro (De Mauro 1983, 43<sup>5</sup>): the emigrants, considered as pure dialect speakers, are thought to have exported and preserved their dialects in the North American settlements<sup>6</sup>. Her-

mann Haller, in his section on Italian dialects in the United States in the chapter titled *I dialetti italiani nel mondo*<sup>7</sup> (Haller 2002), and Sabine Heinemann, in her article for *Studi di grammatica italiana* (Heinemann 2023), both reiterate the notion that Italian was largely absent from emigrants' linguistic competencies. However, as Franco Pierno (Pierno 2021) notes, characterizing emigrants' linguistic repertoire as exclusively dialectophony (“dialettologia”) appears reductive: although the unitary linguistic situation was essentially divided into a codified, mainly written literary Italian on one side, and a spoken use of dialects on the other, the Italian *continuum* was clearly crossed by other linguistic dynamics, both oral and written; moreover, the local development of associations<sup>8</sup> and schools, together with the circulation of newspapers, books, and language manuals, certainly impacted subsequent generations following the first wave of emigrants who arrived in the United States around 1880. This acquiring and improving of an Italophony in the countries of arrival needs to be investigated more systematically and critically in relation to the associations and schools, and circulation of print material. This study focuses on the latter, providing an overview of how the Italian written language circulated within Italian diasporic communities in North America during the mass migration period, and conducting an analysis on Italian-English grammars specifically conceived for the inhabitants of the colonies. These texts are important for establishing a history of the linguistic

<sup>1</sup> Please see Bertini Malgarini 1994; Haller 2006; Bernini 2010; Prifti 2014; Vedovelli 2011; Vedovelli 2016.

<sup>2</sup> See, for example, Principe 2002; Sanfilippo 2011; Di Gioacchino 2012; Di Gioacchino 2014; Villani 2014; Di Gioacchino 2015; Di Gioacchino 2016; Villani 2016; Villani 2018; Di Gioacchino 2025.

<sup>3</sup> In this study, the terms ‘North America’ and ‘North American’ refer to both Canada and the United States of America. Italian migration to these countries during the period in question is comparable in terms of chronology (from the 1880s onward), national language (English), and modes of emigration. They can therefore be referred to as two aspects of the same migratory process.

<sup>4</sup> The Great Emigration is commonly dated between 1880 – the year after which the Italian presence began to reach the millions of units in North America – and the years immediately following the US *Immigration Act* (1917) and the First World War, with a conventional ante quem time limit set in 1920 (Pierno 2021, 89).

<sup>5</sup> The percentage of Italian speakers in 1861 is estimated to be 2.5%.

<sup>6</sup> In this specific context, the terms ‘settlement’ and ‘colony’ refer to the Italian immigrant communities formed in this period.

<sup>7</sup> Haller co-authored this chapter along with Carla Marcato, Giovanni Meo Zilio, and Flavia Ursini for the encyclopaedic work on Italian dialects published by UTET (Cortelazzo et al. 2002, 1074–1094).

<sup>8</sup> As Pierno indicated, both Vedovelli and Prifti overlook the importance of the educational role of various institutions, both in the form of associationism and in the unifying action exercised by the Catholic and Protestant churches. Parishes and associations contributed, in various North American cities, to an effervescent and varied cultural activity in Italian, from Dante readings to shows, whether theatrical or cinematographic, not to mention the production of printed materials, books, and newspapers. The Italian American newspapers of the time provide valuable insights into how many associations were active not only in assisting expatriates, but also in organizing events for the community (see Pierno 2021, 92–93).

and metalinguistic notions of what was being developed around the idea of the Italian language abroad.

#### THE PRESENCE OF THE ITALIAN LANGUAGE: THE WRITTEN LANGUAGE

Academic opinion has traditionally suggested that Italian immigrants arriving in America during the mass migration period were predominantly nonreaders. Evidence indicates, however, that these immigrants were quite eager to learn how to read from the earliest years of the Great Emigration<sup>9</sup>. Written Italian was not limited to elite circles but was a consistent feature of the migratory experience, beginning with travel guides specifically created for emigrants and continuing through their settlement in North America<sup>10</sup>. The variety of reading materials accessible to Italian immigrants was indeed vast, spanning from Italian-English dictionaries and grammar books to biblical texts and works of classical literature – such as the *Divine Comedy* and *Orlando Furioso*<sup>11</sup>. Additionally, they had access to Italian American and Italian Canadian newspapers, as well as locally produced works of fiction. This literary production

was driven by Italian publishers based and operating in North America<sup>12</sup>.

For Italian immigrants, reading was essential not only for personal advancement and assimilation into American society but also as an important source of enjoyment. They frequented libraries, bookstalls, and booksellers – any place where they could access books, newspapers, and magazines. The sale of books in bookstalls indicates that books were regarded as necessary items, purchased and consumed similarly to other daily household goods (Periconi 2018, 254<sup>13</sup>). Many Italian readers favoured the legends and oral traditions they brought with them from Italy; these included ‘*storie cavallaresche*’ of their past, ancient tales of love and hardship, stories of court jesters, lives of bandits, accounts of the Italian Unification, and even human interest stories that resonated with their own experiences of emigration (de Luise 2012, 33–5).

There was, in fact, a great increase in book demand in the early 1900s. To meet this need, Italian-language bookstores and publishing houses in Little Italies provided a range of books<sup>14</sup>. Some of the larger newspaper printers also served as book publishers, including *Il Progresso Italo-Americano* – one of the earliest and most well-known Italian newspapers published in North America, which sold books in the lobby of its headquarters (de Luise 2012, 36). Bookstores were hubs for written language circulation and centres of community life. Some of them were annexed to banks, making them accessible to immigrants who visited their trusted banks – generally managed by compatriots – for various financial activities<sup>15</sup> (Pierno 2021, 98). They often dispatched books on consignment to cities with other Italian communities (de Luise 2012, 36; Periconi 2018, 253). Many immigrants, often lacking the financial means or inclination to buy books, frequently turned to renting works of classical literature. Renting books allowed them to maximize limited entertainment budgets by accessing cheaply printed volumes, which were read and reread. Most immigrants preferred renting from booksellers or borrowing from libraries rather than purchasing personal copies (Periconi 2018, 254).

Libraries, indeed, were essential in helping immigrants navigate the American way of life. A notable early example of Italian immigrants engaging with reading is the *Italian Free Library* – also known as the

<sup>9</sup> Historian Rudolph J. Vecoli noted that «Newspapers, magazines, and books took on an importance they lacked in the old country. Various observers commented that immigrants who had never seen a book became readers in America» (Vecoli 1998, 18).

<sup>10</sup> Travel guides were an extremely widespread textual genre, tailored not only to various destinations but also to the different regional backgrounds of those embarking on a new life. These guides differed in format and style, authored by writers of varying expertise. They offered comprehensive information on geography, climate, society, government, job opportunities, rights, and responsibilities in the host countries, as well as guidelines for behaviour on board transatlantic ships and once settled in the destination country. They facilitated an initial process of Americanization for individuals preparing to venture into the unknown, while also reminding them of their obligations to their homeland, ties with families, maintenance of religious practices, and love for their country of origin. Guides for the United States typically adopted a medium register of Italian, rarely colloquial. It is unlikely that all emigrants could read or fully comprehend the instructions in these guides, yet the literacy and tendency towards Italianization facilitated by common reading should not be excluded. For emigrants – especially those who were more literate and educated – these guides were crafted to strengthen the common level of Italian that they would use on their journey to the new world. Cfr. Haller 2017; Haller 2023, 73–94; Pierno 2021, 97.

<sup>11</sup> Francesco Tocci, owner of the largest Italian bookshop in New York, interviewed in 1906 by the *Domenica del Corriere*, reiterated how «il 70 per cento della vendita è composta di: *Mille e una notte*, *Guerin Meschino*, *Reali di Francia*, *Bertoldo Bertoldino e Cacasenno*, di avventure di briganti e di tutta la collezione romantica straniera tradotta, che viene pubblicata a Milano ed a Firenze, di dove arriva pure la collezione di romanzi di fate di una ventina di titoli diversi. Tutte queste sono opere popolarissime fra gli emigrati italiani agli Stati Uniti. Il restante 10 per cento consiste nella maggior parte di libri di magia e di argomenti vari, comprese poche opere classiche. Di queste, quelle che si vendono di più sono: la *Divina Commedia* e l'*Orlando Furioso*» (Pierno 2021, 99).

<sup>12</sup> An introductory list of Italian publishers in the U.S. between the 1890s and the 1950s can be found in Marazzi 2002, 34.

<sup>13</sup> Periconi adds that «books thus functioned as another commodity within the Italian immigrant household» (Periconi 2018, 254).

<sup>14</sup> Drugstores were another point of distribution for Italian books.

<sup>15</sup> To learn more about the connection between banks and Italian language book publishers in America, see Periconi 2018.

*Anson Phelps Stokes Italian Free Library* – , established in New York City in July 1894. Its collection included 3,780 Italian books and 32 subscriptions to newspapers and magazines, all available in its reading rooms on the main floor<sup>16</sup>. Concurrently, Italian immigrants frequently visited public libraries, which provided resources for literacy development as well as educational and social programs<sup>17</sup>. Public libraries implemented outreach initiatives such as home library collections and traveling libraries. These programs involved preparing carts with around fifty books and distributing them to charitable organizations, schools, churches, clubs, mining towns, and settlement houses. Traveling libraries were among the few resources available for educating immigrants residing outside the major cities (de Luise 2012, 38–39).

The advertisements of the time indicate that the most requested books were foreign language dictionaries, grammar books, manuals<sup>18</sup>, the Bible, and fiction – primarily novels published in Italian. Historical romances were also popular, often released in serialized form and sold in parts. Novels became a primary source of entertainment for both immigrants and the native-born population, providing amusement and offering a way to unwind from everyday pressures (de Luise 2012, 36). The presence of a vibrant book market for readers greedy for popular literature is supported by booksellers' catalogues that were carefully compiled and published annually, starting at least in the 1890s. Amidst this publishing landscape, a thriving local literary production emerged and flourished, featuring serial novels presented in instalments in the newspapers of the diasporic communities, which likely attracted a dedicated readership. Many of these Italian American writers were journalists, but they commonly pursued various other professions, and their texts contributed to a widespread reading practice among the immigrant population<sup>19</sup> (Pierno 2021, 99). Lastly, locally

produced grammars for self-study of English through Italian show the active use of Italian in North American diasporic communities from the late Nineteenth to early Twentieth centuries. These materials, meant to help readers learn English without a teacher, could also improve and reinforce the immigrants' literacy in Italian, thus enabling them to become book readers in America<sup>20</sup>.

The most widely used and frequented means of disseminating written Italian were newspapers. Daily and weekly newspapers held significant influence in the Italian American colonies – fostering literacy through both individual and communal reading. While often considered as solely linked to isolated political initiatives, the colonial press was, in fact, a very popular instrument of information, not only for its function as a communication bridge with the home country, but also and most importantly for its activism in local communities, from initiatives aimed at strengthening the Italian-American sense of identity to the circulation of quick news. The need for newspapers often arose within diasporic communities, leading to the rapid and widespread development of the ethnic press, coinciding with migratory flows from Italy (Pierno 2012, 66). Both the geographical distribution and the substantial quantity of Italian American newspapers produced during the first wave of immigration are noteworthy. Nancy Carnevale reports that between 1884 and 1920, more than three hundred Italian-language newspapers were published, although many had brief lifespans. Circulation rates remained high throughout this period (Carnevale 2018, 244–5). Most newspapers and magazines relied on Italian printers and regularly advertised sales of book through their own bookstores (Marazzi 2002, 32). In New York City, for example, approximately sixty newspapers circulated from the 1850s to the early Twentieth century (Pierno 2012, 66). Among them was the above-mentioned *II Progresso Italo-Americano*, which began publishing in 1880 (de Luise 2012, 35). The phenomenon of the ethnic press was not limited to large centres – nearly every immigrant community, even in medium or small-sized towns, could boast the publication of its own newspaper<sup>21</sup> (Pierno 2012, 66). Many Italian immigrants sought to adapt quickly to their new environment, and Italian-language newspapers provided essential reading material during their initial years in America. The Italian press conveyed vital information about American customs while facilitating the gradual learning of Eng-

<sup>16</sup> A catalogue was published in 1896 of the books and periodicals making up the collection. Reverend Antonio Arrighi, a prominent individual in the community and a compelling orator for the Italians, coordinated everything.

<sup>17</sup> In the early 1900s, library usage was predominantly male, with female immigrant adults rarely seen in public libraries during this period. Instead, books were often purchased or borrowed for them, particularly by their children, who were likely already reading.

<sup>18</sup> From Bassetti 1885 and Bassetti 1886a to Arbib-Costa 1909. For more information about Arbib-Costa's *Manuale*, see Trasciatti 2009, 73–94.

<sup>19</sup> Bernardino Ciambelli (Lucca 1862–New York 1931) was a prolific novelist whose works effectively integrated the mystery genre within the backdrop of New York City's slums, earning him a considerable fame. See Durante 2005, 145–182, for an insight into his life and literary contributions; a thorough stylistic and linguistic analysis of the language of Ciambelli's novels can be found in Pierre-Vincent Ruscher's unpublished doctoral thesis (Ruscher 2018), and in Ruscher 2021. Another noteworthy example is Pellegrino Menotti, author of *Misteri di New York* (1903) and *I cavalieri di Trinacria* (1929).

<sup>20</sup> Their transformation into book readers in America would, as a byproduct, make them potential customers for the bookshops.

<sup>21</sup> Marazzi reports that Pietro Russo's catalogue of the Italian American press (Russo 1983) lists 2,344 newspapers and magazines between 1836 and 1980 (Marazzi 2002, 32).

lish (de Luise 2012, 35). Simultaneously, these newspapers comforted immigrants by offering news from their homeland. During the formative years of Italian identity following the Unification, the ethnic press played a pivotal political role by amplifying the ongoing political discourse in Italy. In many cases, newspapers served their communities by addressing the Italian political and social situation while providing greater information about local Italian American life, particularly after the late Nineteenth century (Pierno 2012, 66–7).

In an era of widespread illiteracy, a particularly important factor of literacy came from community reading. The linguistic socializing role of the ethnic press is undeniable; for many emigrants, reading the local newspaper – either individually or collectively – represented a meaningful connection to the language of a national community they notionally belonged to. Initially, this experience was elitist, as many Italians lacked access to the press and often identified solely with their regional backgrounds, unaware of a broader notion of Italianness that some others believed in. In urban contexts, literacy was gradually supported by various secular and religious initiatives, helping to build local communities around a shared language. The colonial newspaper emerged as a central force in this endeavour, serving as a vital means of written communication that addressed a basic need for expression among emigrants (Pierno 2012, 67, 70–1).

Lastly, lay associations<sup>22</sup> such as the Dante Alighieri Society<sup>23</sup> and its local branches contributed to the

literacy of diasporic communities by recommending and acquiring books, with some collections funded by the Italian government. They would finance the creation of lending libraries for passenger ships transporting Italian immigrants to America. The books provided were typically of a more advanced reading level, including classics, reference books, primers of elementary education, and patriotic literature about Italy and its unification.

The practice of frequenting libraries, purchasing books of various kinds, accessing Italian-language newspapers, participating in community reading, and the contribution of ethnic associations, show that the consumption of written works in Italian was not insignificant, and such consumption had profound effects as an Italianizing agent of Italian immigrants<sup>24</sup>. A major factor to consider is that at least until the outbreak of the First World War, the strong propensity to return to their homeland pushed many immigrants to become disinterested in learning the English language: America represented the land of opportunities where one could temporarily go to earn enough money to use upon returning home. In this phase, the decision to settle permanently overseas was decidedly a minority choice, so much so that the rate of acquiring American citizenship was low, and the resistance to assimilation in the host society was strong. In fact, between 1880 and 1950, 50% of migrants returned to their homeland from the United States, while between 1910 and 1920 the figure reached 63%; however, it decreased to 20% after the approval of anti-immigration laws in the 1920s (Pretelli 2011, 42). In Canada, no return migration figures are available before 1905; between 1905 and 1940, only 16% of migrants returned to Italy from Canada<sup>25</sup> (Jansen 1987, 13). From the immigrants' perspective, acquiring and improving Italian could mean not only reinforcing their identity and feeling part of a community away from home, but also preparing themselves for the life back in their motherland.

<sup>22</sup> In 1910, New York City was home to approximately 2,000 mutual aid societies, which often catered exclusively to Italian immigrants from the same hometowns – sometimes they were branches of associations in Italy. These societies were named after their places of origin, saints, or prominent Italian figures such as Christopher Columbus and Giuseppe Garibaldi. John Andreozzi (Andreozzi 1989) estimated that from the 1830s to the turn of the Twenty-first century, around 20,000 Italian ethnic organizations were established across the United States. The largest of these was the *Order Sons of Italy in America*, founded in 1905, with branches located throughout North America (Pretelli 2011, 56). In Canada, the *Fratellanza Italiana* in Montreal and the *Umberto Primo Italian Benevolent Society* in Toronto were founded «well before the turn of the century to protect their members from the consequences of industrial accidents, or to provide Christian burial. With the advent of social insurance and government regulation, the societies took on more political and social importance. Across the country, from Sault Ste. Marie, Ontario to Trail, British Columbia, wherever there were groups of Italians, there were such societies. Like the first Italian parishes, their organizations cut across the lines of campanilismo (regionalism) that otherwise divided the colonies. Paradoxically, not just assimilation to Canadian ways but also an increase of Italian national feeling occurred among the immigrants. Lumped together as Italians by English and French Canadians and drawn together by mutual need and taste, immigrants overcame some, if not all, of the crippling effects of traditional Italian localism» (Harney 1982, 12).

<sup>23</sup> For further information about the activity of the *Società Dante Alighieri* in the United States and its impact on the diffusion of the Italian language during the Great Emigration, see Choate 2008, 101–128.

<sup>24</sup> Spoken Italian was also present in Italian diasporic communities in North America. Carnevale reports that: «Italian could be heard on the radio in the form of songs as well as dramas and comedic skits. Opera, whether through the radio or records, was another source of Italian language entertainment. Enrico Caruso was appreciated by immigrant Italian labourers as much as by American highbrow opera aficionados. Italian-language dramas and Sicilian puppet (“pupi”) theatre were staples of the Italian American stage. These were performed in standard Italian» (Carnevale 2018, 243).

<sup>25</sup> This «widespread pattern of return migration marking the early stage of the movement produced its own network of information, and thus contributed to making Canada better known to other Italian villagers contemplating emigration» (Ramirez 1989, 7).

## SELF-STUDY ITALIAN-ENGLISH GRAMMAR BOOKS

Among the books designed within and conceived for Italian diasporic communities in North America between the late Nineteenth and early Twentieth centuries are self-study Italian-English grammars. These manuals were published in the main city of arrival of the great Italian migration to North America, New York City<sup>26</sup>.

The predecessor of these grammars is the 1885 self-published *Manuale per imparare gli elementi e la retta pronunzia della lingua inglese senza maestro. Per uso principalmente degli emigranti italiani* by Augusto Bassetti<sup>27</sup>. This 31-page primer differs from previous imported English grammars for Italian speakers and is similar to self-study Italian-English conversation manuals specifically aimed at Italian emigrants published in Italy during this period<sup>28</sup>. Italian words are presented alongside both standard and phonetic spellings of their English equivalents to facilitate English language acquisition and comprehension among immigrants. The phrase «senza maestro» emerged as a prominent feature in advertising materials, covers, and title pages of U.S.-authored English-language grammar books for Italians published over the subsequent two decades. This phrase served as a significant selling point for Italian immigrants, many of whom worked during the day and were unable to attend formal language classes. James Periconi observes that Italian immigrants, requiring only a little

Italian to benefit from Bassetti's manual, could enhance their proficiency in the correct writing of Italian and thereby reinforce their Italian identity, while simultaneously learning to write English as it is written and speak English as it is spoken (Periconi 2021, 93–94). In 1886, Bassetti published the 34-page *Secondo libro del manuale per imparare la lingua Inglese senza maestro. Contenente storiette amene ed il segretario spedito*<sup>29</sup>. This more advanced manual opens with a page of «observations on the pronunciation and use of this book» and contains two short stories<sup>30</sup> and model letters<sup>31</sup>.

Bassetti paved the way for the following four self-study Italian-English grammars:

Zanolini 1890 = Zanolini, Francesco. 1890. *Ultima grammatica Italiana-Inglese teorico-pratica con la relativa traduzione e pronuncia. Metodo perfezionato per facilmente imparare la lingua inglese senza maestro*. New York: Zanolini.

De Gaudenzi 1896 = De Gaudenzi, Angelo. 1896. *Nuovissima Grammatica Accelerata Italiana-Inglese e guida pratica dell'italiano in America. Corso completo per imparare a scrivere, parlare e comprendere la lingua inglese in breve tempo senza maestro*. New York: De Gaudenzi.

Ciocia 1905 = Ciocia, Vincenzo. 1905. *La più grande e completa grammatica italiana-inglese. Con la pronunzia figurata data al modo italiano*. New York: n.p.

Pecorini 1911 = Pecorini, Alberto. 1911. *Grammatica-enciclopedia italiana-inglese per gli italiani degli Stati Uniti*. New York: Nicoletti Bros. Press.

<sup>26</sup> The settlement patterns of Italian immigrants were influenced by communication routes. Almost all Italians arrived in the United States through Ellis Island, with Boston and Philadelphia serving as secondary ports of entry. Consequently, 75% of the over two million Italians who emigrated in the first decade of the Twentieth century settled mainly in the northeastern states, particularly New York, Pennsylvania, Massachusetts, and New Jersey (Pretelli 2011, 42–45). During this time, Canada was not a primary destination for Italian immigrants. Many Italians who entered Canada did so after passing through U.S. ports, especially New York, Boston, and Portland (Maine) (Harney 1982, 5). In 1911, over two-thirds of the Italian-origin population was concentrated in Montreal and Toronto. The first wave of Italian immigration to Canada was largely temporary and seasonal, driven by significant railroad and canal construction projects, as well as the natural resources industries. These early immigrants were often recruited directly from the major metropolitan areas in the United States (Ramirez 1989, 6; 9–11). Self-study Italian-English grammar books likely crossed the border several times, brought to Canada by seasonal workers, as Gabriele Erasmi suggested in reference to De Gaudenzi's grammar (Erasmi 1988, 48).

<sup>27</sup> Little biographical information about Augusto Bassetti is available. Please see Periconi 2021, 90–91, for a brief biography of Augusto Bassetti.

<sup>28</sup> See Haller 2023 for a description and comparison of the structure, content, and glottodidactic method of Italian-English conversation manuals 'without a teacher' published in Italy during this period. Since the beginning of the Great Emigration, in fact, pocket-sized manuals for learning a foreign language autonomously were published in Italy, especially for the United States. These manuals were targeted towards emigrants with varying levels of education and linguistic competence.

The existence of these practical materials presupposes the existence of enough buyers who can read and write. The intended users were individuals seeking to learn English in their spare time or requiring immediate reference for specific situations. Developed for eminently practical purposes and for at-home use, these self-study Italian-English grammar books facilitated rapid English acquisition while extensively illustrating the Italian language. The Italian employed is the standard language of literary tradition. The English presented is standard Anglo-American colloquial English. Through-

<sup>29</sup> Bassetti also published a short Italian-English/English-Italian dictionary (Bassetti 1886b), and two fictional works (Bassetti 1887; Bassetti 1889).

<sup>30</sup> The two «storiette amene», *Il Re e il contadino* and *Il lupo e la volpe*, each span approximately four pages. Each line is presented in Italian, English, and figurative pronunciation.

<sup>31</sup> The section is titled «il segretario spedito» (22 pages). This type of publications (called «segretari», that is, letter-writers) had a long history in Italy, appearing both as standalone publications and as a standard feature in U.S.-issued Italian grammars (Trasciatti 2009; Haller 2023, 90).

out the volumes, the authors always provided Italian-style figurative pronunciation – a phonetic transcription of English words and phrases using Italian sounds – , as pronunciation was viewed as the primary challenge in learning English (Haller 2023, 77, 82). The concise and simplified grammar lessons assume a foundational knowledge of Italian. Vocabulary receives particular emphasis, organized into semantic categories and concrete situations, occupying nearly half of the books and presented through a comparative approach with Italian and English equivalents side by side. The teaching method is therefore inductive and contrastive, reflecting the behaviorist principles adopted in normative anti-dialect grammar instruction in Italy during that period (Haller 2023, 76-77). Additionally, the books served as a secretary, providing templates for business, formal, and private letters, written adhering to contemporary formalities and reflecting once again both the emigrant experience (their life and social customs) and the now-obsolete epistolary style. Historical information about the United States, warnings typical of guides for emigrants, and, most importantly, guidance on acquiring American citizenship are provided, further underscoring their practical utility. Lastly, the absence of written exercises (with the exception of Pecorini's grammar, which incorporates translation exercises within the grammatical section) underscores their perceived superfluity and confirms the pedagogical emphasis on oral language acquisition.

Zanolini 1890 is the earliest grammar of this type<sup>32</sup>. The 1901 edition<sup>33</sup> comprises 303 pages organized into six sections. Its grammar section, spanning 64 pages and 13 lessons, emphasizes pronunciation and the traditional parts of speech (articles, nouns, adjectives, pronouns, verbs, adverbs, prepositions, conjunctions). The English words are accompanied by the figurative pronunciation in parentheses. A comprehensive «conversation and pronunciation manual» of 136 pages follows, presenting Italian sentences and words in a left column, English versions in the center, and figurative pronunciation on the right. The initial chapters of this section address useful sentences for everyday scenarios («at the depot», «baggage office», etc.), while subsequent chapters provide thematic word lists («public offices and officials», «crimes», «penalties», «time and its divisions», etc.).

The «Segretario Italiano-Inglese» (translated as «Italian-English Letter-Writer» in the book) begins the manual's second part on page 209. The workman's formulary (22 pages) features letters in Italian with parallel English text. The fourth section, structured similarly, contains 18 pages of «commercial letters», followed by eight pages of «Commercial forms», including model notes and bills. The final 46 pages are devoted to «love letters», exclusively from a man to a woman.

De Gaudenzi 1896 underwent numerous editions and reprints reflecting its popularity<sup>34</sup>. Its content was regularly updated to address emerging practical needs. The 1916 edition<sup>35</sup> contains 400 pages divided into 13 parts. The accelerated grammar part, comprising 10 sections over 47 pages, addresses the traditional parts of speech (article, noun, adjective, pronoun, verb, adverbs, prepositions, conjunctions) and question formation. Although explicit pronunciation rules are absent, words, expressions, and phrases are presented in tripartite tables (English, figurative pronunciation, Italian). «Small occasional dialogues» spanning 65 pages follow, with Italian sentences and words in a left column and English versions with figurative pronunciation below each line on the right. The sections of this conversation manual provide useful sentences for daily situations («in the street», «forwarding of the baggage on the arrival», «looking for work», etc.). The subsequent 13-page section outlines the process for obtaining American citizenship. Its introduction, written entirely in Italian, offers helpful information, while the central section presents typical questions posed by judges and possible answers in a table format (with Italian sentences on the left and the English equivalents with the figurative pronunciation below each line on the right). This resource enabled Italian immigrants to comprehend contemporary legal requirements for citizenship and to prepare for the citizenship examination in English. The manual also includes 32 pages of «modern commercial letters» and 32 pages of «letters for contractors and laborers», all with parallel Italian and English text. A 12-page part on «commercial forms» provides illustrations of checks, notes, and receipts with parallel text. The «love letters» section (36 pages) introduces not only form letters from a man to a woman but also appropriate responses, representing an innovation compared to Zanolini's grammar. This part of the book concludes with illustrations of wedding announcements, invitations, regrets for dinner invitations, and christening announcements. The

<sup>32</sup> Even though the author's name is not on the cover or title page, it appears on the verso of the title page: «Copyright 1890, 1898, and 1901 by Francesco Zanolini» (Zanolini 1901, 2). The 1901 edition is the fourth edition («Quarta edizione», Zanolini 1901, 2). James Periconi reports that «Zanolini developed his own grammar, and that his bookstore (Libreria Economica Italiana) was on Spring Street in Manhattan», see Periconi 2025.

<sup>33</sup> The first edition of this text came out in 1890; the 1901 edition is the oldest text that I could access.

<sup>34</sup> Editions and reprints: 1900, 1905, 1912, 1914, 1944, 1963, 1969, 1972, 1975.

<sup>35</sup> The first edition of this text came out in 1896; the 1916 edition is the oldest text that I could access.

vocabulary section (80 pages) is organized thematically («travelling», «commerce», «the workingman», etc.) and is presented in tripartite tables (Italian, English, figurative pronunciation). Additional sections address «cardinal numbers» (5 pages) and «weights and measures in Italy and the United States» (4 pages). Particularly valuable for immigrants are the 19 pages on «nomenclature» and illustrations of tools for various trades (such as mechanic, barber, electrician, etc.). The manual also contains a 9-page summary of United States history and a 37-page practical guide for Italians in America, detailing, for each state, its area, climate, agriculture, industry, trade, population, main cities, and railroads.

Ciocia 1905 consists of 352 pages divided into seven parts. The «practical Italian-English grammar» part (64 pages) opens with the alphabet and pronunciation rules and includes 16 lessons. A 77-page «manual of conversation and pronunciation» follows, structured around specific situations («on the Steamship», «Baggage's office», «at the Depot», etc.), with sentences presented in the usual tripartite table (Italian, English, figurative pronunciation). The same structure is used in the subsequent «vocabulary with the figurative pronunciation provided in the Italian manner» part (152 pages), which is subdivided into thematic categories (numbers, «Festivities», arts and crafts, etc.). The «Italian-English letter-writer» provides letters in Italian with parallel English text, comprising of 28 work letters («Workman's Formulary»), 19 business letters («commercial letters»), and 12 love letters. The manual concludes with 5 pages on the process of obtaining American citizenship.

Pecorini 1911 is a 446-page grammar organized into six parts and an appendix. In the preface, the author notes that the work was intended primarily for the middle class of Italian workers in the United States, who, despite having only elementary education in Italy, possessed sufficient knowledge of Italian to benefit from a practical grammar. The «compendium of Italian-English grammar» comprises 10 lessons over 117 pages, utilizing the standard tripartite table (English, figurative pronunciation, Italian). The second part (33 pages) provides information in both Italian and English on naturalization law and the history of the United States, as well as questions and answers for citizenship. A «practical guide for Italians in the United States» (85 pages) follows, primarily in Italian with some bilingual sections. The manual also includes 58 pages of «examples of common and useful Italian and English letters», presented in parallel text. The next part features «dialogues and common sayings», with English in the left column and Italian equivalents on the right, followed by additional dialogues categorized by topic («In the fields», «The Railway»,

«Music», etc.), with accompanying illustrations. The final two parts are dictionaries: a 46-page «dizionario English-Italian» arranged alphabetically, and a 28-page «Italian-English dictionary with figurative pronunciation» employing the tripartite table format. An appendix (12 pages) concludes the manual, furnishing information regarding schools and hospitals in New York City, as well as Italian newspapers in the United States.

## CONCLUSION

The Italian language served as a significant point of reference for North American diasporic communities in establishing a sense of identity away from Italy. The development of local associations and schools, along with the circulation of newspapers, books, and language manuals, influenced the generations following the initial wave of emigrants who arrived around 1880. This study examined the circulation and consumption of locally printed Italian-language materials and the impact of written language as an Italianizing agent among Italian immigrants. Written Italian remained a constant presence for emigrants, from the onset of their migration to their settlement in North America. For them, acquiring and improving Italian not only reinforced their identity and sense of community abroad but also prepared them for potential return to their homeland. This dual objective was often addressed through self-study Italian-English grammar books specifically designed within and conceived for immigrant communities. Bassetti himself, as cited by Periconi, noted as early as 1885 that these materials were useful to immigrants in perfecting their Italian: by reading his book, anyone who knows how to read and write a little Italian can learn by himself to write English as it is written and speak it as it is spoken; furthermore, he can improve his Italian writing skills («ognuno, che sa leggere e scrivere un poco l'italiano, può imparare da se stesso, a scrivere l'inglese come si scrive, e parlarlo come si parla; oltreccìò può perfezionarsi nella retta scrittura dell'italiano»; Periconi 2021, 92). These books demonstrate how the national language became embedded within emigrant communities from the earliest stages of the Italian presence in North America, thus challenging the stereotype of emigrants as exclusively dialect-speaking. Further analysis of such materials, designed for and used by these communities, will serve to definitively demonstrate how the Italian language circulated within Italian communities in the United States and Canada, and its prominence in the emigrants' linguistic repertoire.

## BIBLIOGRAPHY

- Andreozzi, John. 1989. *Guide to the Records of the Order of Sons of Italy in America*. Minneapolis: Immigration History Research Center.
- Arbib-Costa, Alfonso. 1909. *Manuale di Corrispondenza Commerciale, Familiare, e Amorese Italiana-Inglese*. New York: Italian Book Company.
- Bassetti, Augusto. 1885. *Manuale per imparare gli elementi e la retta pronunzia della lingua inglese senza maestro. Per uso principalmente degli emigranti italiani*. New York: n.p.
- Bassetti, Augusto. 1886a. *Secondo libro del manuale per imparare la lingua Inglese senza maestro. Contenente storielle amene ed il segretario spedito*. New York: n.p.
- Bassetti, Augusto. 1886b. *Nuovo dizionario italiano ed inglese, colla pronunzia segnata chiara ed in pieno, con ortografia italiana, sotto ogni parola, per uso speciale degli italiani in America*. New York: n.p.
- Bassetti, Augusto. 1887. *Romanzetto storico contemporaneo intitolato Amor focoso, ossia avventure di un ex-brigante calabrese in America*. New York: n.p.
- Bassetti, Augusto. 1889. *Il mago delle Alpi; ossia l'anello incantato*. New York: n.p.
- Bernini, Giuliano. 2010. "L'italiano dell'emigrazione." In *Enciclopedia dell'italiano*, Simone R. (dir.), 424–426. Rome: Treccani.
- Bertini Malgarini, Patrizia. 1994. "L'italiano fuori d'Italia." In *Storia della lingua italiana*, vol. III, *Le altre lingue*, edited by Luca Serianni and Pietro Trifone, 883–992. Turin: Einaudi.
- Carnevale, Nancy C. 2018. "The Languages Of Italian Americans." In *The Routledge History of Italian Americans*, edited by William J. Connell, and Stanislaw G. Pugliese, 239–251. New York-London: Routledge.
- Choate, Mark I. 2008. *Emigrant Nation. The Making of Italy Abroad*. Cambridge (Massachusetts)-London (England): Harvard University Press.
- Ciocia, Vincenzo. 1905. *La più grande e completa grammatica italiana-inglese. Con la pronunzia figurata data al modo italiano*. New York: n.p.
- Manlio Cortelazzo et al., ed. 2002. *I dialetti italiani: storia, struttura, uso*. Turin: UTET.
- De Gaudenzi, Angelo. 1896. *Nuovissima Grammatica Accelerata Italiana-Inglese e guida pratica dell'italiano in America. Corso completo per imparare a scrivere, parlare e comprendere la lingua inglese in breve tempo senza maestro*. New York: De Gaudenzi.
- 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.
- De Mauro, Tullio. 1983. *Storia linguistica dell'Italia unita*. Rome-Bari: Laterza.
- Di Gioacchino, Massimo. 2012. "Evangelizzare gli italiani, salvare l'America. L'Italian Mission della Methodist Episcopal Church degli USA (1908-1916)." *Protestantesimo* 67: 335–348.
- Di Gioacchino, Massimo. 2014. "L'impegno missionario dei fratelli Tagliatelata negli Stati Uniti (1890-1916)." *Altretalia* 49:83–90.
- Di Gioacchino, Massimo. 2015. "Religione e società nelle Little Italies statunitensi (1876- 1915). Una rassegna tra studi e fonti." *Archivio storico dell'Emigrazione Italiana* 11:95–108.
- Di Gioacchino, Massimo. 2016. "Il protestantesimo italiano negli Stati Uniti (1876-1921). Fonti per una storia ancora da scrivere." *Studi e Materiali di Storia delle Religioni* 82 (2):40–57.
- Di Gioacchino, Massimo. 2025. *The Ruin of Souls A Religious History of Italian Catholic Immigrants in the United States (1853-1921)*. Bridwell Press.
- Durante Francesco, ed. 2005. *Italoamericana. Storia e letteratura degli italiani negli Stati Uniti (1880-1943)*. Vol. II. Milan: Mondadori.
- Erasmi, Gabriele. 1986. "La grammatica inglese degli emigranti italiani all'inizio del secolo presente." *Italian Canadiana* 2 (1):68–85.
- Erasmi, Gabriele. 1988. "La grammatica inglese per gli operai del 1902." *Italian Canadiana* 4:48–66.
- Haller, Hermann W. 2002. "I dialetti italiani negli USA" In *I dialetti italiani: storia, struttura, uso*, edited by Manlio Cortelazzo et al., 1083–1086. Turin: UTET.
- Haller, Hermann W. 2006. "Lingue degli emigranti e degli esiliati: italiano." In *Romanische Sprachgeschichte. Histoire linguistique de la Romania. Ein internationales Handbuch zur Geschichte der romanischen Sprachen. Manuel international d'histoire linguistique de la Romania*, vol. II, edited by Gerhard Ernst, Martin-Dietrich Glessgen, Christian Schmitt, and Wolfgang Schweickard, 1886–1892. Berlin-New York: De Gruyter.
- Haller, Hermann W. 2017. *Tutti in America. Le Guide per gli emigranti italiani nel periodo dell'esodo di massa*. Florence: Cesati.
- Haller, Hermann W. 2023. "Per un'autodidattica popolare: i manuali di conversazione italiano-inglesi per gli emigranti italiani nel periodo del grande esodo." In *Dal Friuli al mondo: i valori identitari nello spazio linguistico globale*, edited by Raffaella Bombi, and Francesco Zuin, 73–94. Udine: Forum.
- Harney, Robert F. 1982. *Italians in Canada*. 2<sup>nd</sup> edition. Toronto: Multicultural History Society of Ontario.
- Heinemann, Sabine. 2023. "Italo-americano: un italiano popolare all'americana? Sullo status e sulla genesi

- dell'italo-americano nel contesto della Grande emigrazione." *Studi di grammatica italiana* 42:103–135.
- Jansen, Clifford J. 1987. *Fact-Book on Italians in Canada*. 2<sup>nd</sup> edition. Toronto: York University.
- Marazzi, Martino. 2002. "Flies and Bugs. Italian Printed Words in the U.S." *Italian Americana* 20 (1):31–35.
- Pecorini, Alberto. 1911. *Grammatica-enciclopedia italiana-inglese per gli italiani degli Stati Uniti*. New York: Nicoletti Bros. Press.
- Periconi, James. 2018. "Italian American Book Publishing And Bookselling." In *The Routledge History of Italian Americans*, edited by William J. Connell, and Stanislaw G. Pugliese, 239–251. New York-London: Routledge.
- Periconi, James. 2021. "Augusto Bassetti and the First English Grammar for Italian Speakers Written and Published in the United States (1885)." In *This Hope Sustains the Scholar: Essays in Tribute to the Work of Robert Viscusi*, edited by Siân Gibby, Joseph Sciorra, and Anthony Julian Tamburri, 89–113. New York: Bordighera.
- Periconi, James. 2025. "Ultima grammatica Italiana-Inglese teorico-pratica - sesta edizione - con la relativa traduzione e pronuncia [,] metodo perfezionato per facilmente imparare la lingua inglese senza maestro." Accessed December 13, 2025. <https://italianamericanimprints.omeka.net/items/show/446>.
- Pierno, Franco. 2012. "La lingua raminga. Appunti su italiano e discorso identitario nella prima stampa etnica in Nordamerica." In *Lingua e identità a 150 anni dall'Unità d'Italia*, edited by Matteo Brera, and Carlo Pirozzi, 61–98. Florence: Cesati.
- Pierno, Franco. 2021. "Oltre la macchietta. Per una storia della lingua italiana della Grande Emigrazione negli Stati Uniti (1880-1920)." *Lingua Nostra* 82 (3-4): 86–101.
- Pretelli, Matteo. 2011. *L'emigrazione italiana negli Stati Uniti*. Bologna: Il mulino.
- Prifti, Matteo. 2014. *Italoamericano. Italiano e inglese in contatto negli USA. Analisi diacronica variazionale e migrazionale*. Berlin-New York: De Gruyter.
- Principe, Angelo. 2002. "Usanze e tradizioni religiose in contrasto: origine e sviluppo delle parrocchie cattoliche italo-canadesi, 1896-1919" *Italian Canadiana* 16:7–28.
- Ramirez, Bruno. 1989. *The Italians in Canada*. Ottawa: Canadian Historical Association.
- Ruscher, Pierre-Vincent. 2018. "Bernardino Ciambelli: auteur-journaliste et témoin linguistique de l'évolution de l'italien en Amérique du Nord: 1880-1914." PhD diss., University of Strasbourg.
- Ruscher, Pierre-Vincent. 2021. "L'italien littéraire en Amérique du Nord à la fin du 19e siècle : étude linguistique des romans de Bernardino Ciambelli." *Quaderna*. Accessed December 11. <https://quaderna.org/5/litalien-litteraire-en-amerique-du-nord-a-la-fin-du-19e-siecle-etude-linguistique-des-romans-de-bernardino-ciambelli/>.
- Russo, Pietro. 1983. *Catalogo collettivo della stampa periodica italo americana (1836-1980)*. Rome: Centro Studi Emigrazione.
- Sanfilippo, Matteo. 2011. "Chiesa e immigrati italiani nel Nord America: il caso dell'Ontario." *Studi Emigrazione* 48 (184):564–589.
- Trasciatti, Mary Anne. 2009. "Letter Writing in an Italian Immigrant Community. A Transatlantic Tradition." *Rhetoric Society Quarterly* 39 (1):73–94.
- Vecoli, Rudolph J. 1998. "The Italian Immigrant Press and the Construction of Social Reality, 1850-1920." in *Print Culture in a Diverse America*, edited by James P. Danky, and Wayne A. Wiegard, 17–33. Urbana: University of Illinois Press.
- Vedovelli Massimo, ed. 2011. *Storia linguistica dell'emigrazione italiana*. Rome: Carocci.
- Vedovelli, Massimo. 2016. "L'italiano degli stranieri; l'italiano fuori d'Italia (dall'Unità), in Manuale di linguistica italiana." In *Manuale di linguistica italiana*, edited by Sergio Lubello, 459–483. Berlin-Boston: De Gruyter.
- Villani, Stefano. 2014. "Le tre vite di Costantino Stauder (1841-1913), la chiesa episcopale italiana di New York e la comunità italiana di Londra tra la fine dell'Ottocento e i primi del Novecento." *Altreitalia* 49:48–79.
- Villani, Stefano. 2016. "L'Emanuello e la missione protestante episcopale di Filadelfia (1882-1945)." *Altreitalia* 52:51–76.
- Villani, Stefano. 2018. "Le edizioni in italiano del Book of Common Prayer della Chiesa episcopale degli Stati Uniti d'America." *Riforma e movimenti religiosi* 3:87–126.
- Zanolini, Francesco. 1890. *Ultima grammatica Italiana-Inglese teorico-pratica con la relativa traduzione e pronuncia. Metodo perfezionato per facilmente imparare la lingua inglese senza maestro*. New York: Zanolini.



**Citation:** Hirschberg, M. (2026). «Teach Them Their Farming in the Land Where They Will Farm»: Child Emigration in Early Twentieth Century Britain and America. *Rivista di Storia dell'Educazione* 13(1): 31-42. doi: 10.36253/rse-19291

**Received:** November 28, 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:** Luana Salvarani, Università degli Studi di Parma.

## «Teach Them Their Farming in the Land Where They Will Farm»: Child Emigration in Early Twentieth Century Britain and America

«Insegna loro a coltivare nella terra che coltiveranno»: emigrazione infantile in Gran Bretagna e in America all'inizio del Ventesimo secolo

MAIRENA HIRSCHBERG

*Independent Researcher*<sup>1</sup>  
mairena.hirschberg@alumni.eui.eu

**Abstract.** From the mid-nineteenth to the early twentieth century, both Great Britain and the United States implemented large-scale child-emigration schemes aimed at relocating so-called «surplus» children – impoverished but considered «of good stock» – from major urban centres to rural households overseas or in the American interior. These programmes emerged from a shared diagnosis: industrial and agricultural economies in metropolitan areas were allegedly unable to absorb growing populations of poor children, who were framed as both a social burden and a latent threat to urban order. Emigration was thus promoted as a form of social reform – an intervention that would simultaneously relieve urban poverty and overcrowding while promising the children a healthier, morally improving environment on the farm. Central to this policy logic was the belief that agricultural labour and rural domesticity would function as vehicles of knowledge acquisition, moral rehabilitation, and civic formation. By learning farm work and rural norms, the children were expected to develop the dispositions necessary for productive adulthood and responsible citizenship, thereby securing redemption from an otherwise bleak urban future. Yet the historical record complicates this narrative of benevolent rescue. Although some children undoubtedly escaped severe deprivation, many migrant youths struggled to adapt to rural life, faced abuse, exploitation or isolation, and carried the consequences of these ruptures into adulthood. Rather than straightforward instruments of uplift, these schemes often reproduced existing inequalities under the guise of paternalistic reform.

**Keywords:** Empire migration, orphan train, history of knowledge, farm school, foster care.

---

**Riassunto.** Dalla metà del XIX all'inizio del XX secolo, la Gran Bretagna e gli Stati Uniti misero in opera programmi di emigrazione infantile su larga scala, con l'obiettivo di trasferire i cosiddetti bambini «in surplus» – poveri ma considerati «di buon ceppo»

---

<sup>1</sup> Formerly affiliated with the University of Zurich, open to collaboration.

– dai principali centri urbani alle famiglie rurali oltreoceano o nell'entroterra americano. Questi programmi nascevano da una diagnosi condivisa: le economie industriali e agricole delle aree metropolitane erano ritenute incapaci di assorbire la crescente popolazione di bambini poveri, ritenuti sia un peso sociale sia una minaccia latente per l'ordine pubblico in città. L'emigrazione veniva quindi promossa come riforma sociale, un intervento che avrebbe alleviato, allo stesso tempo, la povertà urbana e il sovraffollamento, promettendo ai bambini un ambiente più sano, promotore di educazione morale, nelle fattorie. Al centro di questa policy c'era la convinzione che il lavoro agricolo e la vita domestica rurale avrebbero funzionato come veicoli di acquisizione di conoscenze, rieducazione morale e formazione civica. Imparando il lavoro agricolo e le norme rurali, i bambini avrebbero sviluppato le disposizioni necessarie per approdare a un'età adulta produttiva e a una cittadinanza responsabile, assicurandosi così la redenzione da un futuro urbano altrimenti desolante. Tuttavia, le fonti storiche complicano questa narrazione di soccorso benevolo. Sebbene alcuni bambini effettivamente siano riusciti a sfuggire ad un contesto gravemente deprivato, molti giovani migranti hanno avuto difficoltà ad adattarsi alla vita rurale, subendo abusi, sfruttamento o isolamento, portando con sé le conseguenze di questi traumi fino all'età adulta. Piuttosto che semplici strumenti di elevazione, questi programmi spesso riproducevano disuguaglianze esistenti sotto le mentite spoglie di una riforma dal taglio paternalistico.

**Parole chiave:** migrazione britannica, treno degli orfani, storia della conoscenza, scuola agricola, affido.

## 1. INTRODUCTION

Between the end of the nineteenth century and the beginning of the twentieth, Britain and the United States were transformed by rapid industrialisation and urbanization, leading to the unprecedented growth of large, impersonal metropolises. These processes reshaped everyday life, introducing new rhythms of production, consumption and habitation that differed profoundly from those of only a century and a half earlier. Yet alongside material progress, they also generated new forms of hardship and inequality (Bayly 2004, 170).

Across both countries, public attention increasingly turned to the living and working conditions of the industrial wage-earning classes. Social investigations – systematic inquiries into the extent and causes of poverty – became authoritative tools through which reformers sought to understand the social consequences of industrial modernity (Lacey and Furner 1993, 12).

In England, investigators revealed extensive poverty despite the nation's exceptional wealth. At the turn of the twentieth century, Britain possessed the highest per-capita income in Europe, yet the poorest strata of Victorian society continued to experience acute deprivation and insecurity (Gazeley 2003, 13). Industrial fortunes tended to reinforce, rather than dismantle, long-standing social hierarchies (Bayly 2004, 171).

Although conditions varied from region to region, family poverty remained widespread. Studies undertaken between 1899 and 1937 across multiple English towns consistently demonstrated the persistence of hardship (see Table 1) (Gazeley 2003, 67).

Investigator	Town	Date	Poverty line	Percentage
Rowntree	York	1899	Primary Poverty	15.46
Bowley	Warrington	1923–4	Bowley	7.9
	Northampton	1923–4	Bowley	4.0
	Stanley	1923–4	Bowley	7.5
	Reading	1923–4	Bowley	11.3
	Bolton	1923–4	Bowley	4.9
Llewelyn-Smith/ Bowley	London	1929–30	Bowley(modified)	9.1
Jones	Merseyside	1929–30	Bowley(modified)	16.0
Owen	Sheffield	1931	Bowley(modified)	15.4
Ford	Southampton	1931	Bowley(modified)	21.3
Rowntree	York	1936	'Human Needs'	31.1
Tout	Bristol	1937	Bowley(modified)	6.9
Tout	Bristol	1937	George	10.7

**Table 1.** Summary of interwar poverty results, percentage of working class families in poverty (Gazeley 2003, 67).

These investigations – such as Arthur Lyon Bowley's<sup>2</sup> (1869–1957) study of Warrington, Northampton, Stanley, Reading and Bolton and Rowntree's study of York – established methodological and moral precedents that reverberated beyond Britain.

Both Bowley and Benjamin Seebohm Rowntree (1836–1925)<sup>3</sup> showed that before the First World War, poverty was mainly caused by low wages relative to the

<sup>2</sup> Bowley maintained a sustained engagement with both social and official statistics, contributing significantly to their institutional development through his teaching at the London School of Economics. Alongside his academic work, he was periodically invited to advise governmental bodies, including formal commissions and public inquiries (Dale and Kotz 2011, 18).

<sup>3</sup> Benjamin Seebohm Rowntree was a prominent British social investigator whose empirical surveys played a central role in shaping modern analyses of poverty. His study *Poverty: A Study of Town Life* (1901), based on systematic household surveys in York, highlighted the importance of economic and structural factors in explaining poverty. His work overlapped with the Charity Organisation Movement in its emphasis on systematic investigation (Briggs 1974).

<i>Cause of primary poverty</i>	<i>1899</i>	<i>1936</i>
Death of chief wage earner	15.63	8.97
Illness	5.11	5.58
Old age		17.92
Unemployment	2.31	44.53
Irregularity of work	2.83	5.87
Largeness of family (more than 4 children)	22.16	7.97
Low wages for regular work	51.96	9.16

**Table 2.** Causes of primary poverty in York, 1899 and 1936 (%) (Gazeley 2003, 94).

size of the family or the death or absence of the principal wage earner.

After the war, the main reason was unemployment (please see Table 2) (Gazeley 2003, 79–94).

Children were especially vulnerable, their health, education, and prospects often shaped by the precarious circumstances of their families (Gazeley 2003, 13).

In the United States, the emergence of Progressivism (1890s–1920s) an expanding national awareness of the need for political and economic reform, marked by a newly empathetic engagement with the urban condition – embracing labor rights, social welfare, municipal reform, and the protection of consumers – while exhibiting a more nuanced understanding of the intricate dynamics shaping modern social life (Hofstadter 1955, 50). Progressive intellectuals embraced a vision of a cooperative social order, shaped both by religious and intellectual traditions and by the face-to-face communal values of their small-town origins, even as they came of age in an increasingly urban and industrial society (Quandt 1970, 3). A prominent feature of Progressivism was a “search for truth” to discover the living conditions of the poor based on scientific observation and factual knowledge took place (Bremner 1992, 140). The New York Tenement-House Commission of 1900 exposed the dangers of overcrowded tenements where «the great mass of respectable working men and their families lived», documenting deficiencies in ventilation, sanitation, lighting, and safety (Bremner 1992, 150). Subsequent reforms aimed to remedy these problems. In 1905, leadings including Jane Addams (1860 – 1935)<sup>4</sup> and Jacob Riis (1849 - 1914)<sup>5</sup> helped establish the Char-

<sup>4</sup> Jane Addams was a central figure in Progressive-era social reform, best known as co-founder of Hull House in Chicago and a pioneer of the settlement house movement. She engaged with the Charity Organization Movement (Shields et al. 2023).

<sup>5</sup> Jacob Riis was an influential investigative journalist and social reformer best known for exposing the living conditions of the urban poor in late-nineteenth-century New York. Through works such as *How the Other Half Lives* (1890), he used journalism and photography as instruments of social reform, closely aligned with the Charity Organization

ties Publication Committee, which funded the landmark Pittsburgh Survey of 1907–1908. As the first comprehensive investigation of a modern industrial community in the United States, the survey revealed long working hours, unsafe industrial environments, political corruption, environmental pollution, and persistent illness (Greenwald and Anderson 1996, 10–11). Its searing depiction of child labour as brutal and exploitative intensified national debates about the conditions under which children worked and lived (Greenwald and Anderson 1996, 93).

It was within this context that new proposals emerged to address poverty, social dislocation, and the perceived moral dangers of industrial life as well as the condition of impoverished urban children. In consequence, from the mid- to late nineteenth century onwards, a dense ecology of organised charities emerged in Britain and the United States. Among the most influential was the Charity Organisation Movement, which sought to rationalise relief, coordinate philanthropic activity, and eliminate poverty through investigation. (Woodroffe 1993). In New York, the Charity Organisation Society of the City of New York, founded in 1882, articulated these aims explicitly, presenting poverty as a social problem to be managed through organised intervention rather than indiscriminate aid (Brandt 1907).

Within the broader landscape of organised charity, within particular reform circles, attention turned to children through schemes that framed re-education and removal from urban environments as prerequisites for social regeneration (Dekker 2001, 73; Hawes, Joseph M. 1971, 4). From the late nineteenth century onwards, large-scale resettlement initiatives took shape in both Britain and the United States, seeking to relocate children deemed «surplus» to the requirements of industrial economies to rural settings where, it was believed, they would benefit from healthier surroundings and training suited to agricultural life.

Between 1869 and 1967, tens of thousands of British children were permanently emigrated to settler colonies within the Empire (Boucher 2014, 3). Their relocation was supported and partly financed by the British government, but the implementation of the schemes was largely entrusted to private organizations (Boucher 2014, 3). Among the most prominent was the Child Emigration Society (CES), founded by Kingsley Fairbridge.

In the United States, a parallel development took place between 1854 and 1929 with the so-called “orphan trains” (Holt 1992, 4). From overcrowded metropolises such as New York, children were transported to rural

Movement. Riis moved within the same Progressive reform networks as Jane Addams (Pascal 2005).

communities, mainly across the Midwest and West. The scheme was orchestrated primarily private child emigration groups such as the Children's Aid Society (CAS), founded in 1853 by Charles Loring Brace (1826-1890), whose work was later on continued by his son Charles Loring Brace (1855–1938). As in Britain, the philanthropic initiative was later reinforced by public support: from 1912 onwards, the CAS began to receive regular payments from the city of New York for placements and supervision.

Although there is no evidence that Brace and Kingsley Fairbridge ever met, they operated within the same transnational reform milieu linking European and American child-saving initiatives from the mid-nineteenth century onwards. From the 1830s and 1840s, institutions such as the Rauhe Haus (founded 1833)(Nelson 1980, 22–35) and the Mettray Agricultural Colony (founded 1839) promoted re-education through rural isolation, influencing reformers on both sides of the Atlantic (Hawes, Joseph M. 1971, 80). Brace encountered these models during his European travels in 1850 (Brace 1872, 403), while British reformers including Annie MacPherson and Maria Rye inspected the midwestern part of Brace's work in 1868, by 1870 both were placing children in Canada (Parr 1994, 45). Fairbridge entered this reform ecology in the early twentieth century, drawing on its established assumptions about child rescue, rural training, and social regeneration, while aligning them with contemporary imperial and settler-colonial agendas (Dekker 2001, 133). Central to these reform projects was the acquisition and transfer of knowledge. Agricultural skills, basic education, and civic instruction were prioritized as the foundation for transforming impoverished children into productive farmers and citizens. Knowledge was defined broadly, encompassing practical, social and tacit forms of expertise. Importantly, according to Lässig, «it also encompasses forms of knowledge that influence an individual's or group's values and the ways they align and live their lives» (Lässig 2016, 43). Knowledge acquired through the emigration process itself – through work, training, and socialization – was valued more highly than the knowledge that children brought with them from their lives before departure.

Brace and Fairbridge each devised educational concepts aimed at transmitting this knowledge in structured environments.

Although their schemes operated in different national contexts, both reveal a striking convergence of social policy, in which «emigration plus education» was imagined as a solution to urban poverty and juvenile destitution<sup>6</sup>.

This article will examine how the transfer, acquisition and dissemination of knowledge thus became an essential instrument of the reformer's social reform aims.

## 2. THE PROBLEM AND THE SOLUTION: THE EARLY YEARS OF BRACE AND FAIRBRIDGE

Both Brace and Fairbridge encountered child poverty as a pressing social problem while undertaking formative journeys in early adulthood. Having grown up in protected middle-class households their first experiences of London and New York exposed them to conditions of severe deprivation. For both of them, the journey marked a turning point that propelled their lifelong efforts to “improve” the situation of impoverished children – efforts framed as benevolent.

Born in 1885 in Rhodesia, where he grew up as a white settler, Fairbridge was deeply marked by his first voyage to England in 1903, where he encountered the poverty of London's East End and the sight of destitute children condemned to a life in orphanages or workhouses (Fairbridge, Kingsley 1909, 10).

Fairbridge was struck and appalled by what he encountered in London:

Instead of stately processions of dignified citizens, conscious of the responsibilities of the Empire, I found throngs of smallish, active, young-looking people, shouting, running hither and thither, vending papers and posies and penny toys. [...] In a vast community like Great Britain, thousands of children are born every year who, by the death of one – or perhaps both – of their parents, are left homeless and destitute (Fairbridge 1909, 144).

Brace, born in 1829 in rural Connecticut, when travelling to New York in 1848 (Nelson 1980, 122), expressed a similar shock in correspondence with his sister:

You have no idea what an immense vat of misery and crime and filth much of this great city is! I realize it more and more. Think of ten thousand children growing up almost sure to be prostitutes and rogues! (Brace, Emma, 1894, 84)

For both reformers, a key cause of child poverty was the fact that the children only acquired tacit forms of knowledge and a street-derived habitus and «wits» in urban environments (Lässig 2016, 37) that can be understood as a form of knowledge that influences a group's values and the ways they align and live their lives (Burke 2016, 43).

This so-called “street” knowledge developed through everyday survival strategies (Burke 2016, 43) in the space

<sup>6</sup> CES, 17th Annual Report, 1925-1926, p.16, D296/D1/1/1, ULSCA.

of the city (Lässig 2016, 43), was devalued and deligitimised by the reformers perceived as illegitimate and detrimental to the future of the children, as well as to the stability of society.

Brace deplored that many children grew up without, in his opinion, proper training:

Among the various rounds I was in the habit of making in the poorest quarters [in New York], was one through the Italian quarter of the « Five Points». Owing to their [the children's] ignorance of our language and their street-trades, they never attended school, and seldom any religious service, and seemed growing up only for these wretched occupations. [Leading to] one of our great difficulties – and a long - standing one – is with the large boys of the city [...] We know not what to do with them (Brace, 1872, 238).

The idea of «street wits» was a recurring theme for the CES, which voiced similar concerns in its annual reports. One example was Tom, a fifteen-year-old who, despite the sharpness he had developed on the streets, lacked formal education and work experience. To him, employment was not «a simple matter of exchange – wages for work» but «a street encounter, a trial of wits», and he abandoned the job the CES had arranged for him soon after starting.<sup>7</sup>

The phrase «street wits» encapsulated an entire epistemic hierarchy that denied recognition to the cultural resources of working-class families. According to Brace and Fairbridge, an important reason why the children were only trained in the «street wits» was the network of knowledge in which they grew up, especially that of the city environment and their parents, a social class to which both Brace and Fairbridge consciously denied legitimacy to train and bring up their own children. Both the New York CAS and the British CES deplored the large number of adversities that existed among the city populations, such as the death of parents, alcohol abuse, and the abandonment of children. Children growing up in such an environment were subject to neglect, bad education, and the evil example set by their immediate social circle. They carried «the shadow of a family handicap» and were exposed to cruelty, «poverty, neglect and anti-social influences» (Brace 1872, 28).

This rethoric was not incidental: it provided the moral and intellectual scaffolding for programmes that displaced children, geographically and culturally, from their environments.

As well as the family environment, the educational space of institutions also failed to deliver an adequate

solution, as they did not provide these children with the right form of practical knowledge they would require later in life, and instead taught them only academic knowledge. Fairbridge criticized the fact that «We leave these little orphans in the workhouse, we do not give them a chance. We do not give education a chance» (Fairbridge 1974, 146). The important years when the children could be taught to do almost anything were wasted, as the children «go to school, they learn their reading, writing and arithmetic. [...] They hardly ever put their noses outside the workhouse walls»<sup>8</sup>. Brace shared similar sentiments - through asylum life the children would not get accustomed to the everyday work that had to be carried out in a «poor mans» cottage (Brace 1872, 225).

In these diagnoses, the «street wits», which were equated with ignorance, represented not resilience but a social danger, an embryonic «dangerous class» of untrained youth threatening the nation's property, morals, and political order (Brace 1872, 2). Both men were thus determined that the knowledge of «street wits» should be suppressed and made to disappear, for – as the CAS warned:

The class of a large city most dangerous to its property, its morals and its political life, are the ignorant, destitute, untrained, and abandoned youth, the outcast street-children grown up to be voters, to be the implements of demagogues, the “feeders” of the criminals, and the sources of domestic outbreaks and violations of law [...]. This “dangerous class” has not begun to show itself, as it will in eight or ten years, when these boys and girls are matured. They will vote – they will have the same rights as we ourselves, though they have grown up ignorant of moral principle, as any savage or Indian. They will poison society (Brace 1872, 2).

The solution advanced by both reformers was the replacement of urban habitus and knowledge with what was deemed a superior form of knowledge, to be acquired through the twin processes of emigration and education. «Emigration plus education» became the social policy through which the CAS and CES sought to secure national stability. As part of their social policies, both Charles Loring Brace and Kingsley Fairbridge elaborated schemes in which migrant children would be removed from the city and reconstituted within agrarian environments. In this framework, the acquisition of agricultural and civic competences overseas was cast as a patriotic service: the CES described child emigration as «an undeniable service upon the State» and a guarantee of its stability. Here, knowledge itself was treated as a tool of social engineering, detached from the chil-

<sup>7</sup> Child Emigration Society, 27th Annual Report, 1935-1936, p.4, D296/D1/1/1, University of Liverpool, Special Collections and Archives.

<sup>8</sup> K. Fairbridge, “Child Immigration,” 1920, D296/A2/16, ULSCA.

dren's prior experience and subordinated to the needs of the nation.

Likewise, Brace agreed that «the cheapest and most efficacious way of dealing with the “Dangerous Classes” of large cities, is [...] to prevent their growth». This could be done by bestowing «the influences of education and discipline and religion» upon the young people of the city so that they would «grow up as useful producers and members of society» (Brace 1872, 2).

Brace and Fairbridge's programmes were rooted in a project of rupture rather than inclusion. Fairbridge insisted that children could become «better men and better women» if transplanted to the Dominions, where «better education, a better training and better opportunities» could be offered.

Children's lives wasting [in Britain] while the Empire cried aloud for men. There were workhouses full orphanages full - and no farmers. “Farmers – children, farmers – children ...” the words ran in my head [...]. And then I saw it quite clearly: Train the children to be farmers! Not in England. Teach them their farming in the land where they will farm (Fairbridge 1909, 158).

This dictum reveals not only the practical orientation of his scheme but also its imperial dimension: agricultural training was to take place in the Dominions, binding child migrants to land, labour, and Empire.

This formulation encapsulated his belief that meaningful education required dislocation – a deliberate severing of children from their existing environments so they could be remade for imperial labour. Brace echoed this reasoning, calling for the prevention of the growth of dangerous classes by imposing «the influences of education and discipline and religion» (Brace 1872, 2). For those most impoverished, a «more radical cure is needed than the usual influences of school and church», against the «antithetical lessons» of their parents, prescribing emigration as the only effective cure (Brace 1872, 224).

Distance was integral to this logic. Emigration was not only an educational device but also a means of severing children from the networks of knowledge sustained by their families and urban environments. What emerges, therefore, is not a neutral pedagogical endeavour but an explicit project to displace and erase working-class forms of knowledge in favour of those aligned with British imperial and US national ideals (see p. 38).

### 3. KNOWLEDGE DISSEMINATION AT THE FARM SCHOOL AND ON THE AMERICAN FARM

The ostensible purpose of the emigration projects devised by the two reformers was to disseminate practi-



**Figure 1.** New arrivals changing their perspective (CES 1928-29, p.14).

cal knowledge that would enable children to build new lives as farmers – or, in the case of girls, as farmers' wives – while simultaneously moulding them into loyal, industrious, and morally upright citizens.

Although the institutional frameworks differed<sup>9</sup>, both the Children's Aid Society (CAS) in the United States and the Child Emigration Society (CES) in Britain treated farms as privileged sites of socialisation and knowledge transfer. In both cases, knowledge was recoded primarily as «knowing how»: embodied apprenticeship in agricultural labour combined with tacit forms of «citizenship knowledge» (Burke 2016, 15; Lässig 2016, 20).

This reorientation demanded that children's existing urban knowledge be not merely supplemented but fundamentally overturned. A CES photograph (see Figure 1) captures this metaphor visually: a newly arrived

<sup>9</sup> It is important to note that British philanthropic societies for example the Salvation Army also sent British children to foster families on Canadian farms. Likewise, farm schools in the American countryside for American city children existed (for example the Boston Asylum and Farm School for Indigent Boys) (Thompson Island Collection, 1814-1990. University Archives and Special Collections, Joseph P. Healey Library, University of Massachusetts, Boston.) The CES was one among several voluntary societies involved in child migration which ran a farm school system. (Another farm school scheme, similar to the one run by the CES, was, for example, Barnardo's farm training school at Mowbray Park in Picton in 1929.

boy hanging «upside down» from a tree – an image that symbolically inverted his previous ways of knowing and positioned the farm school as the site where new identities would be forged.

Fairbridge's scheme materialised in the creation of the «farm school», first established at Pinjarra, Western Australia, in 1912. Conceived initially as a «College of Agriculture», the farm school was designed to train formerly destitute children in farming while raising them in a quasi-domestic environment (Fairbridge 1974, 159).

After Fairbridge's death in 1924, the CES, supported by his widow, expanded the system to Canada and Rhodesia. In principle, these schools sought to combine agricultural labour with civic, moral and religious instruction. Children lived in small cottages under the supervision of matrons,<sup>10</sup> worked in orchards, fields, and gardens, and tended animals. In this way, they were expected not merely to acquire the technical rudiments of agriculture but to internalise pride in rural labour and develop an affective bond with the land (Fairbridge 1974, 159). From the earliest stages, the children would thus acquire an in-depth knowledge of local farming (Fairbridge 1974, 159).

Fairbridge insisted that training could only occur on these specially set up farm schools in the Dominions. The farm schools functioned as a network of knowledge: a state teacher who lived on the premises of the farm school was responsible for the education of the children, while Fairbridge himself (at the farm school at Pinjarra) was responsible for their religious education<sup>11</sup>.

Boys were prepared for the role of «farmers» by rotating fortnightly through tasks including sowing, reaping, tending cattle, and rearing sheep, while girls were prepared to be «farmers' wives», their instruction restricted to domestic economy, laundry, kitchen work, poultry management, and sewing. Visitors to the farm schools confirmed this stark division. In 1922–23, one observer recorded that «all the girls were in a classroom doing needlework», while «all the boys were together and they did mental addition very well indeed»<sup>12</sup>.

Once children completed their basic schooling, boys were sent to work as trainees with local farmers in order to «equip themselves» with practical experience, while girls were apprenticed in «the art of household management in the bush»<sup>13</sup>.

The CAS embedded knowledge dissemination within foster households based on farms across the American countryside. This approach was based on wider ideas of ruralism and the «agrarian myth» which were prevalent in American thought and became part of its nationalist ideology. The agrarian myth cast agriculture and rural life as morally and socially regenerative. At its centre stood the yeoman farmer: a small landowner, believed to embody a moral integrity unattainable in cities, which were portrayed as sites of vice, poverty, and degeneration. Endowed with these civic, moral, and spiritual virtues, the yeoman farmer emerged as the model citizen (Hofstadter 1955, 25).

Brace's approach, though institutionally distinct from Fairbridge's, was underpinned by similar assumptions about class, morality, and the redemptive power of rural life. For the CAS, the «plainest farmer's home» represented «the best of all asylums for the outcast child» (Brace 1872, 237). Farmers were celebrated as embodiments of the ideal American citizen, and their homes were constructed discursively as laboratories of moral regeneration. They were idealised as «our most solid and intelligent class» (Brace 1872, 239), and functioning as foster families where the children were placed after emigration, was entrusted with the task of providing the network of knowledge necessary to socialising children away from the perceived degeneracy of the urban environment. Through daily example, foster parents were expected to «patiently train» their charges, to support their schooling, and in some cases even to assist them through higher education. In this scheme, knowledge was transferred informally, embedded in the rhythms of household and farm life. Formal schooling became an ever more crucial part of the children's training. Only foster parents living in close proximity to a school (and therefore able to send their children to school) were selected<sup>14</sup>.

From the first visit of a placing-out agent, foster parents were instructed that children must receive «intelligent care in health, work, play, schooling, companions and moral and religious welfare»<sup>15</sup>.

Girls learned domestic chores<sup>16</sup>, childcare<sup>17</sup>, and sewing; boys worked in wood-cutting, carpentry, and general agricultural labour<sup>18</sup>, sometimes receiving small

<sup>10</sup> 28th Annual Report, 1936-1937, D296/D1/2/8, p. 14, ULSCA.

<sup>11</sup> Hon. Sir Arthur Lawley, «From Slums to Sunshine», CES, 14th Annual Report, 1922-1923, p.8, D296/D1/2/8, p. 5, ULSCA.

<sup>12</sup> CES, 14th Annual Report, 1922-1923, 1922/1923, D296/D1/2/8, p.17, ULSCA.

<sup>13</sup> CES, 25th Annual Report, 1933-1934, D296/D1/1/1, p. 25, ULSCA.

<sup>14</sup> CAS, Sub-Subseries XIII.5.B - Duplicate Prints and Tintypes from Case Files, Box 987, ca. 1905-1945, N-YHS.

<sup>15</sup> Children's Aid Society, Sub-Subseries XIII.5.B - Duplicate Prints and Tintypes from Case Files, Box 987, ca. 1905-1945, New-York Historical Society.

<sup>16</sup> CAS, Sub-Subseries XI.4.B, Record Book 40, 1905, N-YHS.

<sup>17</sup> CAS, Sub-Subseries XI.4.B, Record Book 37, 1902-1904, N-YHS.

<sup>18</sup> CAS, Sub-Subseries XI.4.B, Record Book 460, 1914-1915, N-YHS.

plots or livestock of their own<sup>19</sup>. Here, too, the aim was to embed children in a rural epistemology in which self-reliance, industry, and obedience stood as the key attributes of the ideal American citizen. Formal schooling<sup>20</sup>, curated reading<sup>21</sup>, and compulsory Protestant instruction<sup>22</sup> – monitored through annual agent visits by the CAS<sup>23</sup> – further inculcated a normative moral order and distanced children from the cultural repertoires of the urban poor<sup>24</sup>.

The two approaches diverged most significantly in their conception of who should mediate the process of knowledge acquisition. Fairbridge envisaged formally appointed mentors – «gentle women and men» who would act as «mentors and guides» (Fairbridge 1974, 146, 158). By contrast, the CAS relied on foster families, who, as Megan Birk has noted, functioned as «providers, protectors and moral discipliners for a class of children who desperately needed such examples to block the influences of poverty and vice» (Birk 2015, 20). Unlike the CES' staff, foster parents received no remuneration, underscoring the extent to which Brace's model depended on unpaid, ideologically motivated labour.

#### 4. US NATIONAL AND BRITISH IMPERIAL IDEALS IN ACTION: CITIZEN TRAINING AS KNOWLEDGE ACQUISITION

Across both the Child Emigration Society (CES) and the Children's Aid Society (CAS), the acquisition of agricultural or domestic knowledge was never merely vocational. Rather, it was embedded in a broader project of citizenship knowledge: a moral, civic, and affective repertoire through which children were expected to internalise the values of the US nation or Empire. The farm became the stage upon which new forms of knowledge could be inculcated and older, urban forms of knowledge systematically erased.

<sup>19</sup> CAS, Sub-Subseries XI.3, Case Files, 4237, N-YHS. CAS, Sub-Subseries XI.4.B, Record Book 45, 1908, N-YHS.

<sup>20</sup> CAS, Sub-Subseries XI.4.B, Record Book 37, 1902-1904, N-YHS; CAS, Sub-Subseries XI.4.B, Record Book 42, 1906-7, N-YHS; CAS, Sub-Subseries XI.4.B, Record Book 43, 1907, N-YHS; CAS, Sub-Subseries XI.4.B, Record Book 45, 1908, (p.470/471), N-YHS; CAS, Sub-Subseries XI.4.B, Record Book 460, 1914-1915, N-YHS.

<sup>21</sup> CAS, Sub-Subseries XIII.5.B - Duplicate Prints and Tintypes from Case Files, Box 987, ca. 1905-1945, N-YHS.

<sup>22</sup> CAS, Sub-Subseries XI.4.B, Record Book 37, 1902-1904, N-YHS; CAS, Sub-Subseries XI.4.B, Record Book 42, 1906-7, N-YHS; CAS, Sub-Subseries XI.3, Case Files, 2336, N-YHS.

<sup>23</sup> CAS, Sub-Subseries XIII.5.B - Duplicate Prints and Tintypes from Case Files, Box 987, ca. 1905-1945, N-YHS.

<sup>24</sup> CAS, Sub-Subseries XI.3, Case Files, 2336, N-YHS.

#### 4.1 Citizenship training at the Fairbridge Farm Schools (CES)

For Fairbridge, the transformative potential of knowledge acquisition was explicitly imperial (Fairbridge 1974, 159).

The Society stated that «the object of the Fairbridge Farm School Society is – to train these children in Fairbridge Farm schools for life and work within the Dominions»<sup>25</sup>. Once trained, children would be «safely launched in work and satisfactorily settled in the new country»<sup>26</sup>, becoming «actual settlers, rooted in the soil and established citizens of the State»<sup>27</sup>. They would «merge into the life of Australia»<sup>28</sup>, growing into «efficient God-fearing men and women» who contributed through «their labours and good citizenship... to the wealth of the nation»<sup>29</sup>.

At the Fairbridge Farm Schools, the curriculum emphasised «the acknowledged duty of individuals towards God and Man; the glory of England; the essential unity of the Empire»<sup>30</sup>. Such formulations placed citizenship squarely within an imperial epistemology: children were taught to understand themselves as future «good serviceable citizens, enjoying life, enriching the Commonwealth by their characters and skilled industry, serving their fellows and in that service serving and pleasing their God»<sup>31</sup>, whose obligations ran not only to the farm school but to the Dominion and the Empire at large.

The gendered pathways at the farm school produced differentiated forms of citizenship knowledge, naturalising masculine productivity and feminine domesticity as the appropriate epistemic and social horizons of settler life.

#### 4.2 Citizenship training on the American Farm (CAS)

The CAS articulated a closely parallel knowledge regime. In the United States, the acquisition of farming skills was understood to be inseparable from the acquisition of citizenship itself.

The CAS articulated analogous ambitions to the CES in a national rather than imperial frame.

As in the CES, the farm household functioned as a pedagogical node in which practical knowledge and civic knowledge were mutually constitutive. Annual reports

<sup>25</sup> CES 28th Annual Report, 1936-1937, p. 4, D296/D1/2/8, ULSCA

<sup>26</sup> CES 28th Annual Report, 1936-1937, p. 5, D296/D1/2/8, ULSCA.

<sup>27</sup> CES 28th Annual Report, 1936-1937, D296/D1/2/8, p. 3, ULSCA.

<sup>28</sup> CES 28th Annual Report, 1936-1937, D296/D1/2/8, p. 3, ULSCA.

<sup>29</sup> K. Fairbridge, «Child Immigration,» Texts by Kingley Fairbridge (sermons, speeches, articles), 1920, D296/A2/16, ULSCA.

<sup>30</sup> K. Fairbridge, «Letter from Fairbridge to Earl Grey,» Outlines and Draft Agreements, 5<sup>th</sup> August 1908, D296/A1/1, ULSCA.

<sup>31</sup> CES 20<sup>th</sup> Annual Report, 1928-1929, p. 7.

consistently described the aim of the Western Emigration and Placing-Out Department as preparing children for «lives of usefulness»<sup>32</sup>, transforming them into «self-respecting well-to-do citizens of the West»<sup>33</sup>. Through the patient work of foster farmers, children would be «brought up to good citizenship»<sup>34</sup>, becoming «producers instead of mere consumers» and ultimately «a blessing instead of a burden»<sup>35</sup>.

The Society frequently pointed to its former wards – now «substantial citizens in every calling of life»<sup>36</sup> – as evidence of successful knowledge transfer and social transformation. The «transformation of a street wanderer into a useful farmer's boy» testified that agrarian training could erase the epistemic traces of urban poverty<sup>37</sup> and produce citizens who elevated «the working people in America, especially in the farming communities»<sup>38</sup>. Indeed, the CAS claimed that 99% of its placed-out children became «good citizens» or achieved distinction<sup>39</sup>.

In this narrative, citizenship knowledge served a dual ideological purpose: it legitimised the programme as a public benefit and positioned the children as deserving recipients of philanthropic intervention precisely because they had internalised the knowledge that the programme sought to impart.

##### 5. ASSESSMENT OF THE SUCCESS OF THE KNOWLEDGE TRANSFER

The reformers' expectations for knowledge transfer were consistently evaluated both at the time and in the present day, yet they revealed that the CES' and CAS' goals were not consistently achieved.

The Fairbridge farm schools were repeatedly investigated from the 1940s onwards (Sherington and Jeffery 1998, 203). Among others, in 1944, Walter J. Garnett, a career British civil servant serving as Official Secretary to the UK High Commissioner in Australia, was appointed to assess the Fairbridge Farm Schools. Though not an educational specialist (Bridge et al. 2010, 1–3), he had longstanding experience in child migration, having arrived in Australia in 1940 as the Children's

	Number of children who...
Made Good	825
Definite Failures	6
Doubtful Failures	41
Still at School	44
Whereabouts unknown	84
No record (children who attended in the very early years)	71

**Table 3.** Recorded Outcomes for Children Participating in the Farm School Programme (Garnett, 1944).

Overseas Reception Board representative accompanying evacuated British children (Sherington and Jeffery 1998, 209). His role placed him firmly within imperial administrative structures, and his appointment reflected the predominantly bureaucratic rather than pedagogical character of such inquiries. The review was initiated at the request of the Fairbridge Society in London amid increasing tensions between its headquarters and the Australian farm schools.

Garnett's report evaluated whether the Fairbridge scheme had effectively transferred and applied the agricultural and domestic skills it aimed to instil. He measured «success» largely in functional terms – whether pupils had «made good» – while acknowledging the vagueness and narrowness of this standard (see Table 3).

Moreover, Garnett attributed much of the unevenness in outcomes not to deficiencies in training but to external conditions that impeded the effective application of knowledge. He pointed to «the unsettling effect upon the children of wartime conditions», the lure of «high wages in industry», and the declining attractiveness of agricultural employment. The broader agricultural economy, rather than the instructional method itself, was therefore held responsible for limiting the practical dissemination of the skills acquired within the schools.

A further difficulty lay in the children's own inclinations, which limited their receptivity to the forms of knowledge the scheme sought to impart. Garnett noted a «disinclination to stay on the land», observing that where pupils had behaved satisfactorily at school but later proved unsettled in employment, «other reasons must be sought». In Garnett's analysis, the failure of some pupils to embody the vocational ideals of the Fairbridge model did not primarily signify a deficiency of training, but rather a misalignment between institutional expecta-

<sup>32</sup> CAS, Sub-Subseries III.2, 67th Annual Report, 1919, p. viii, N-YHS.

<sup>33</sup> CAS, Minutes of the Board of Trustees 1895-1907, 18<sup>th</sup> March 1896, p. 16, Container 1 Volume 8, N-YHS.

<sup>34</sup> Children's Aid Society, 67th Annual Report, p. 15.

<sup>35</sup> CAS, Sub-Subseries III.2, 47th Annual Report, 1899, p. 99 N-YHS.

<sup>36</sup> CAS, Sub-Subseries III.2, 67th Annual Report, 1919, p. 11, N-YHS.

<sup>37</sup> CAS, Sub-Subseries III.2, 58th Annual Report, 1910, p. 20, N-YHS.

<sup>38</sup> CAS, Sub-Subseries III.2, 64th Annual Report, 1910, p. 10, N-YHS.

<sup>39</sup> Children's Aid Society, 68th Annual Report, 1920/1921 p. viii; Children's Aid Society, 69th Annual Report, p. viii.

tions and individual dispositions – a gap that ultimately circumscribed the success of the knowledge transfer the scheme was designed to achieve<sup>40</sup>.

In 2013, as part of a broader nation-building and secular modernization agenda, the Australian government established the Royal Commission into Institutional Responses to Child Sexual Abuse. This official national truth commission sought to investigate and address historical abuses against children who had grown up in institutional care (Gleeson and Ring 2020; Hirschberg 2025). Among the institutions scrutinized by the Commission were the Fairbridge Farm Schools (Royal Commission into Institutional Responses to Child Sexual Abuse 2017, 34).

The Commission's final report was unambiguous in its recognition and condemnation of the widespread and systemic sexual abuse that occurred within these institutions, including the Fairbridge Farm Schools (Royal Commission into Institutional Responses to Child Sexual Abuse 2017, 2–5).

In parallel to this public inquiry, in the year 2009, former pupils of the Fairbridge Farm School in Molong, New South Wales, initiated a private class action against the Fairbridge Foundation, the Australian Federal Government and the New South Wales State Government as defendants. In 2015, the class action resulted in a \$24 million settlement to be paid out to 150 claimants (\$1.6 million per claimant) (Jabour 2015). More recently (2025), a renewed class action has been launched in the NSW Supreme Court, supported by reform to eliminate former limitation periods for civil child abuse claims (Outaway 2025).

Overall, these subsequent institutional inquiries and survivor actions point to a significant divergence between Fairbridge's stated objectives of a transfer of knowledge and their longer-term effects.

Assessments of the "orphan train" scheme – administered by a range of organisations, among them the CAS – were conducted throughout the period of its operation. These evaluations typically relied on narrow, functional criteria: *success* was defined largely in terms of whether a child had «made good», that is, whether they had achieved a stable livelihood and conformed to prevailing expectations of industrious citizenship (Trammell 2009, 4)<sup>41</sup>. According to the CAS, the success of the plac-

ing out system was proven since 99% of those placed out later on became "good citizens" or even achieved distinction<sup>42</sup>. Overall, there was little criticism at the time, such as when Brace was confronted with allegations at the National Conference of Charities in Madison in August 1882 that some placements had not «made good» he rebutted the criticism by insisting that the overwhelming majority of children «turned out well»<sup>43</sup>.

Yet such assessments illuminate little about the dynamics of knowledge transfer within the placing-out system. The records offer no insight into why particular placements failed, nor whether failures stemmed from deficiencies in the transmission of agricultural, domestic, or civic knowledge.

In the present day, unlike the extensive truth commissions and judicial inquiries that later scrutinised institutional abuse in Commonwealth child migration schemes, the orphan trains have not generated comparable contemporary investigations. The absence of such processes, however, tells us more about the historical status of children's voices and the selective memorialisation of welfare practices than about the presence or absence of harm.

The movement's memory has nonetheless been institutionalised, and is commemorated in a nostalgic way, particularly through endeavours such as the National Orphan Train Complex in Kansas, which aims to «instill a sense of pride for Riders and Descendants; engage historians and researchers, heritage visitors, and the general public; and further promote understanding of this nationally significant chapter of cultural and social history». Such «memory work» sustains a public narrative of rescue and opportunity, often at some distance from the more ambivalent, and at times deeply troubling, historical record.

Indeed, the long-term legacy of the orphan trains has become the subject of considerable historiographical debate. Earlier narratives credited this vast relocation project with catalysing major reforms – American adoption law, more professionalised foster care practices,

---

ple, reported that among the children under fifteen whom it had placed in 1858, only 2 percent could be classified as failures, a figure that rose to 4 percent for placements of children under eighteen. Another charity's 1874 assessment claimed that merely five of the 6,000 children sent to Indiana – four boys and one girl – had subsequently been admitted to state reformatories. A further review, based on a sample of forty-five children for whom records could be located, found that eleven (24.4 percent) had disappeared from view, while one of the thirty-four traced children had committed a crime and left the state (Trammell 2009, 4).

<sup>42</sup> Children's Aid Society, 68th Annual Report, 1920/1921 p.viii; Children's Aid Society, 69th Annual Report, p. viii.

<sup>43</sup> Brace, *New York Homeless Children Sent to the West and the National Conference of Charities - Letters from the Secretary and the Agents of the Children's Aid Society, 1883*, P60769, Public Library - Aston, Lenok and Tilden Foundation.

<sup>40</sup> Garnett, W. 1944. "Report on Farm Schools in Australia," PRO:DO 35/1138 M 1007/1/2. National Archives, London.

<sup>41</sup> Various investigations were undertaken at the time in the United States, to assess the procedures and outcomes of orphan-train placements. These examinations were carried out both by the criticised charities themselves and by outside bodies. The internal reviews tended to employ a narrow definition of failure, limiting it to cases in which children later entered prisons or almshouses. One organisation, for exam-

child labour regulation, and the emergence of the modern child welfare movement (Bellingham, n.d.). More recent scholarship has challenged this celebratory interpretation (Trammell 2009, 4).

## CONCLUSION

This article has examined the work of the New York Children's Aid Society (CAS) and the British Child Emigration Society (CES) through the lens of the history of knowledge, tracing how these organisations mobilised, transmitted, and reshaped knowledge in pursuit of social reform. Across both contexts, a remarkable uniformity can be detected in reformers' discourses (Bayly 2004, 4). Despite national differences in implementation, the emigration schemes shared a common epistemic project: to overwrite the cultural resources of urban working-class families and replace them with forms of agricultural, moral, and civic knowledge deemed more compatible with national stability and imperial expansion.

The CAS and CES each devised educational practices – whether through family placements or farm schools – that organised, hierarchised, and legitimised particular forms of knowledge. Their programmes rested on a shared conviction that «emigration plus education» could transform impoverished children into disciplined, productive adult citizens. This transatlantic discourse of social engineering reimagined the countryside as a privileged site of knowledge production, where «street wits» could be unlearned and agrarian virtue cultivated. In both the United States and the British Empire, rural space was idealised as a crucible of moral reformation and as the foundation for creating loyal, industrious settlers or citizens.

Gendered divisions of labour further structured the acquisition of knowledge, binding children into roles of production and reproduction that aligned with the economic and ideological needs of (settler colonial) society. Benevolent rhetoric about freedom, naturalness, and usefulness masked the coercive dimensions of the schemes, which displaced children not only geographically but epistemically – stripping away forms of working-class knowledge while elevating Protestant morality, domestic discipline, and agricultural labour as the hallmarks of good citizenship. In this sense, both organisations acted as knowledge regimes that produced, curated, and enforced new identities for the children in their care.

Contemporaneous evaluations of these schemes already revealed serious flaws, challenging institutional claims about success and exposing the limits of the reformers' knowledge framework. Yet the longer-term historiographical trajectories of the two movements

diverge markedly. In the United States, the legacy of the orphan trains is often inflected with nostalgia, in part because some scholars have cast the programme as a precursor to modern foster care.

In the same vein, the public commemorates the orphan trains at the National Orphan Train Complex, and the museum's collections, exhibitions, programming, and research will instill a sense of pride for Riders and Descendants; engage historians and researchers, heritage visitors, and the general public; and further promote understanding of this nationally significant chapter of cultural and social history. In Britain and across the former White Dominions, by contrast, public memory has been shaped more strongly by testimonies of trauma, inquiries into institutional abuse, and governmental apologies. These different legacies reflect not only distinct historical experiences but also divergent processes of knowledge-making: what was remembered, what was forgotten, and who was authorised to speak.

Seen from a history-of-knowledge perspective, the CAS and CES schemes illuminate how child migration functioned as an epistemic enterprise – one that sought to engineer citizens by managing what children were permitted to know, what they were required to forget, and who they were allowed to become. Their enduring legacies, and the historiographical debates surrounding them, demonstrate how regimes of knowledge are continually renegotiated over time. What was once celebrated as humane reform is now understood as a coercive project of social and demographic engineering. The history of child emigration thus provides a powerful example of how knowledge is produced, legitimised, contested, and transformed across generation.

## BIBLIOGRAPHY

### *Books and Journal Articles*

- Bayly, Christopher A. 2004. *The Birth of the Modern World, 1780-1914: Global Connections and Comparisons*. The Blackwell History of the World. Blackwell Pub.
- Bellingham, Bruce. n.d. "The 'Unspeakable Blessing': Street Children, Reform Rhetoric, and Misery in Early Industrial Capitalism." *Politics & Society* 12 (3): 303–31.
- Birk, Megan. 2015. *Fostering on the Farm: Child Placement in the Rural Midwest*. University of Illinois Press.
- Boucher, Ellen. 2014. *Empire's Children: Child Emigration, Welfare, and the Decline of the British World 1869-1967*. Cambridge University Press.
- Brace, Charles Loring. 1872. *The Dangerous Classes of New York*. New York.

- Brandt, Lilian. 1907. *The Charity Organization Society of the City of New York, 1882-1907: History: Account of Present Activities*. New York City United Charities.
- Bremner, Robert H. 1992. *The Discovery of Poverty in the United States*. Philanthropy and Society. Transaction Publishers.
- Briggs, Asa. 1974. *Social Thought and Social Action. A Study of the Work of Seebohm Rowntree 1871-1954*. Reprint. Greenwood Pr.
- Burke, Peter. 2016. *What Is the History of Knowledge? What Is History*. Polity.
- Dale, Andrew I., and Samuel Kotz. 2011. *Arthur L Bowley: A Pioneer in Modern Statistics and Economics*. World Scientific.
- Dekker, Jeroen J. H. 2001. *The Will to Change the Child: Re-Education Homes for Children at Risk in Nineteenth Century Western Europe*. Peter Lang.
- Fairbridge, Kingsley. 1909. *Veld Verse and Other Lines*. London.
- Fairbridge, Kingsley Ogilvie. 1974. *Kingsley Fairbridge: His Life and Verse*. Part I. Books of Rhodesia.
- Gazeley, Ian. 2003. *Poverty in Britain, 1900 - 1965*. Social History in Perspective. Palgrave Macmillan.
- Gleeson, Kate, and Sinéad Ring. 2020. "Confronting the Past and Changing the Future? Public Inquiries into Institutional Child Abuse, Ireland and Australia." *Griffith Law Review* 29 (1): 109–33. <https://doi.org/10.1080/10383441.2020.1855950>.
- Greenwald, Maurine Weiner, and Margo J. Anderson, eds. 1996. *Pittsburgh Surveyed: Social Science and Social Reform in the Early Twentieth Century*. University of Pittsburgh Press.
- Hawes, Joseph M. 1971. *Children in Urban Society - Juvenile Delinquency in Nineteenth-Century America*. Oxford Univ. Press.
- Hirschberg, Mairena. 2025. "Comparing Truth Regimes and Discursive Practices in State-Led Inquiries into Cases of Compulsory Social Measures in Switzerland and Australia." *Scottish Journal of Residential Child Care* 24(1). <https://doi.org/10.17868/STRATH.00091065>.
- Hofstadter, Richard. 1955. *The Age of Reform: From Bryan to F.D.R.* Vintage Books. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&db=nlabk&AN=732946>.
- Holt, Marilyn Irvin. 1992. *The Orphan Trains: Placing out in America*. University of Nebraska Press.
- Jabour, Bridie. 2015. "Fairbridge Farm Students Receive Record \$24m Payout for 'sickening' Child Abuse." *The Guardian*.
- Lacey, Michael James, and Mary O. Furner, eds. 1993. *The State and Social Investigation in Britain and the United States*. Woodrow Wilson Center Series. Woodrow Wilson Center Press ; Cambridge University Press.
- Lässig, Simone. 2016. *The History of Knowledge and the Expansion of the Historical Research Agenda*. Bulletin, no. Issue 59.
- Morabito, Vince, and Jarrah Ekstein. 2016. "Class Actions Filed for the Benefit of Vulnerable Persons - An Australian Study." *Civil Justice Quarterly* 35 (1).
- Nelson, Kristine. 1980. "The Best Asylum: Charles Loring Brace and Foster Family Care."
- Outaway, Lani. 2025. *NSW's Fairbridge Farm School Child Abuse Survivors Launch Fresh Class Action*. May 20. <https://www.abc.net.au/news/2025-05-20/fairbridge-farm-school-abuse-survivors-launch-class-action-nsw/105313220>.
- Parr, Joy. 1994. *Labouring Children: British Immigrant Apprentices to Canada, 1869-1924*. University of Toronto Press.
- Pascal, Janet B. 2005. *Jacob Riis*. 1st ed. Oxford University Press.
- Quandt, Jean B. 1970. *From the Small Town to the Great Community - The Social Thought of Progressive Intellectuals*. Rutgers University Press.
- Royal Commission into Institutional Responses to Child Sexual Abuse. 2017. *Final Report - Historical Residential Institutions*. Royal Commission into Institutional Responses to Child Sexual Abuse. <https://www.childabuseroyalcommission.gov.au/final-report>.
- Sherington, Geoffrey, and Chris Jeffery. 1998. *Fairbridge: Empire and Child Migration*. Woburn Education Series. Woburn Press.
- Shields, Patricia M., Maurice Hamington, and Joseph Soeters, eds. 2023. *The Oxford Handbook of Jane Addams*. Oxford Handbooks Series. Oxford University Press.
- Trammell, Rebecca. 2009. "Orphan Train Myths and Legal Reality." *The Modern American*, 3–13.
- Woodroffe, Kathleen. 1993. *From Charity to Social Work in England and the United States*. UMI Out-of-Print Books on Demand.

#### Archival Sources

- "Thompson Island Collection, 1814-1990." University Archives and Special Collections, Joseph P. Healey Library, University of Massachusetts Boston.
- Child Emigration (Fairbridge) Society Archives*. University of Liverpool Special Collections and Archives (ULSCA).
- Collection of the New York Children's Aid Society (N-YHS)*. New-York Historical Society.



**Citation:** Isensee, F. (2026). Classifying Difference – Italian Immigrant Pupils in US City School Systems, 1880s to 1920s. *Rivista di Storia dell'Educazione* 13(1): 43-53. doi: 10.36253/rse-19532

**Received:** December 23, 2025

**Accepted:** February 23, 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:** Luana Salvarani, Università degli Studi di Parma.

## Classifying Difference – Italian Immigrant Pupils in US City School Systems, 1880s to 1920s<sup>1</sup>

### Classificare la differenza – Studenti italiani immigrati nei sistemi scolastici urbani statunitensi (1880- 1920)

FANNY ISENSEE

*Humboldt University of Berlin, Germany*  
fanny-lynn.isensee@hu-berlin.de

**Abstract.** At the turn of the twentieth century, New York City's public schools were confronted with unprecedented challenges. The consolidation of Greater New York in 1898, combined with massive immigration – particularly the third wave (ca. 1880-1920) bringing South and Eastern European immigrants – transformed the educational landscape. By the late 1920s, over two million of the city's 5.5 million inhabitants were “foreign-born”. Children from Southern and Eastern European immigrant families faced particular stigmatization, with debates focusing on language barriers, national stereotypes, and varying educational levels. This contribution examines how the Board of Education and School Superintendents conceptualized and managed immigrant children who deviated from institutional norms. Drawing on archival materials including reclassification reports, psychological assessments, and surveys from educational research units, the study traces how educators operationalized psychological and psychometric knowledge from contemporary experts in statistics, developmental psychology, and intelligence testing. Additional sources – administrative reports, medical evaluations, and psychological assessments – illuminate the bureaucratic mechanisms underlying different classification models. Comparing New York City with Chicago as a second immigration hub reveals how municipal education systems identified certain immigrant groups as “problematic”, labeling them as «backward» or «retarded». This analysis shows that testing and reclassification were not merely administrative procedures but technologies of scientific management that constructed cultural ascriptions and hierarchies. Through precise documentation and measurement, school administrations created systems that were ostensibly designed to integrate immigrant children but ultimately reinforced social stratifications. The article thus exemplifies specific critical intersections between education, immigration, and pupil normalization through particular practices of school administration and organization.

**Keywords:** school administration, urban education, immigration, New York City, Chicago.

---

<sup>1</sup> This contribution was inspired by materials and sources collected in the research project *The Bureaucratization of Groupings. Local and Transnational Dynamics of Innovation in the Introduction of Age-Graded School Classes in Compulsory Education (Prussia, the USA, and Spain, ca. 1830-1930)* led by Marcelo Caruso and funded by the Deutsche Forschungsgemeinschaft (German Research Foundation).

**Riassunto.** Con l'avvento del Ventesimo secolo, le scuole pubbliche di New York si trovarono ad affrontare sfide senza precedenti. La nascita dell'agglomerazione "Greater New York" nel 1898, unito all'immigrazione di massa – in particolare con la terza ondata (circa 1880-1920) che portò immigrati dall'Europa meridionale e orientale – trasformò il panorama educativo. Alla fine degli anni '20 del Novecento, oltre due sui 5,5 milioni di abitanti della città erano "di nascita straniera". I bambini delle famiglie di immigrati dall'Europa meridionale e orientale vennero particolarmente discriminati, mentre il dibattito era imperniato sulle barriere linguistiche, sugli stereotipi nazionali e su livelli di istruzione disomogenei. Questo articolo analizza in che modo il Board of Education e i sovrintendenti delle scuole rappresentavano e gestivano i bambini immigrati che deviavano dalle regole delle istituzioni. Sulla base di materiali d'archivio, tra cui report di riclassificazione, valutazioni psicologiche e sondaggi eseguiti da unità di ricerca educativa, lo studio cerca di ricostruire il modo in cui gli insegnanti hanno reso operative le conoscenze psicologiche e psicometriche tratta dagli esperti in statistica, psicologia dello sviluppo e test di intelligenza loro contemporanei. Ulteriori fonti – report amministrativi, valutazioni mediche e valutazioni psicologiche – consentono di comprendere i meccanismi burocratici alla base dei diversi modelli di classificazione. Confrontare New York City con Chicago, intesa come secondo polo di immigrazione, rivela come i sistemi educativi cittadini abbiano identificato alcuni gruppi di immigrati come "problematici", etichettandoli come "indietro" o "ritardati". Questa analisi mostra che i test e la riclassificazione non erano semplici procedure amministrative, ma tecnologie di gestione scientifica che costruivano attribuzioni e gerarchie culturali. Attraverso misurazioni e documentazione dettagliate, le amministrazioni scolastiche crearono sistemi dichiaratamente progettati per integrare i bambini immigrati, ma che, in definitiva, non hanno fatto che rafforzare le disuguaglianze sociali. L'articolo esemplifica quindi specifiche intersezioni critiche tra istruzione, immigrazione e normalizzazione degli alunni attraverso specifiche pratiche di amministrazione e organizzazione scolastica.

**Parole chiave:** amministrazione scolastica, istruzione urbana, immigrazione, New York City, Chicago.

#### 1. IMMIGRANT PUPILS<sup>2</sup> AND PUBLIC URBAN SCHOOL SYSTEMS AT THE END OF THE LONG 19<sup>TH</sup> CENTURY

At the turn of the twentieth century, municipal administrations in US-American urban centers such as New York City or Chicago faced multiple challenges in terms of dealing with social and political issues, which in turn provoked organizational changes. In the case of New York City, not only did the city have to cope with the large number of new inhabitants relocating from other parts of the country but also the accelerating increase of immigrant populations from overseas left its mark. Especially the third immigration wave (ca. 1880-1920) brought a substantial number of immigrants from South and Eastern Europe to the USA (Brinkley 2000, 534; for historical statistics on immigration to the USA, see United States Bureau of the Census 1965, 56–59). At the end of the 1920s, New York City was home to over 5.5 million inhabitants, of which more than two million were born outside of the USA (Rosenwaike 1972, 93). Among them, migrants from Italy represented a significant group whose arrival to the USA, mainly through the port of New York City, saw a surge in the 1880s and reached its peak in the 1920s. In numbers, the Italian population increased from 182,580 inhabitants in 1890 to 484,027 in 1900 (Foerster 1919, 327) and to 544,449

in 1920 (United States Bureau of the Census 1913, 216).<sup>3</sup> The majority were unskilled laborers or had a working-class background who came to hold positions in domestic and personal service in New York City (Baily 1983, 285). Baily (1983) further characterizes their occupations by classifying about three quarters of the newly arrived Italians as holding blue-collar positions. The fourth quarter consisted of white-collar workers, mostly working as shopkeepers, barbers, and peddlers. Among the blue-collar workers, the majority worked in semi- or unskilled job settings, such as factories, domestic service, construction, and transportation (Baily 1983, 285).

Regarding the distribution of immigrants throughout the whole country, contemporary studies divide the federal states into so-called "Immigrant States" and "Non-immigrant States", with the former consisting of New York, Pennsylvania, Illinois, Massachusetts, New Jersey, Ohio, Michigan, Minnesota, California, and Wisconsin (Thompson 1920, 80–81). The dividing marker which designated a federal state as an "Immigrant State" was a foreign-born population that exceeded 500,000 in 1910. The ten states who were classified as such contained about 75% of the country's total foreign-born population (Thompson 1920, 80–81).

Upon arriving in the USA, and particularly with the procedures installed as part of the vetting process on Ellis Island, which was opened in 1892, decisions about the acceptance and adequacy of Italian migrants were

<sup>2</sup> Throughout the text, I subsume both foreign-born and pupils born in the USA to immigrant parents as 'immigrant pupils' as the differences are not always clearly demarcated in the historical sources.

<sup>3</sup> For more information on pupils from Italian (immigrant) families in the USA see, e.g., Cordasco and Bucchioni (1974; particularly chapter V), Covello (1967), and Perlmann (1988).

increasingly determined through bureaucratic measures and media (on the media of bureaucracy with the example of Ellis Island, see e.g., Sander 2016). What started with bureaucratic ways of determining decisions of admission or selection that favored certain groups of immigrants over others, continued with ascriptions expressing a preference for particular migrant groups over others. Their social class and country of origin especially played a role when it came to marking specific groups as undesirable and thus unwanted. An increasing number of demographic issues were attributed to this highly diverse society – resulting in the particular stigmatization of children from families who had immigrated from Southern and Eastern Europe (for the contemporary discourse, see, e.g., Cubberley 1919, 338; more generally see, e.g., Tyack 1974, 181–182). These debates increasingly revolved around language barriers, national stereotypes, and the pupils' different educational levels (see, e.g., Bureau of Reference 1922, 104).

With regard to education and its institutional settings, immigrant children (“foreign born” and born in the USA to foreign or mixed parents) mostly attended and completed elementary school, with the majority being represented in the age group of the 7- to 13-year-olds in the 1910s and 1920s (Olneck and Lazerson 1974, 455).<sup>4</sup> In this context, the question of how a city's school administrations, e.g., represented by the respective Board of Education and School Superintendent(s) (or similar organizational-administrative units), evaluated and sought to remedy the issues faced by the public school system they were in charge of constitutes the research focus which this contribution sets out to address. After having cursorily mapped the situation faced by cities which saw a vast increase in population – migrating both from inside and outside of the country (section 1), the article delves into the case of New York City to describe the educational situation pertaining to “foreign-born” pupils in the city's public schools (section 2). To examine the way the city's school administration sought to address the issues faced by the rapid growth of its urban and immigrant pupil population, the paper analyzes the educational-administrative discourse of the time. With regard to the highlighted group of pupils, this discourse can be reconstructed from surveys and studies conducted by representatives from the fields of (education) statistics, developmental psychology, and intelligence testing. Commissioned by administrative officials, these experts and research units shaped

the way immigrant pupils were characterized and how school administrators dealt with them. The findings for New York City are then exploratorily contrasted with the situation prevalent in Chicago (section 3), which represents another hub of Italian immigration, yet the circumstances and issues there were unique in their own way, differing from the case of New York City. Finally, the contribution seeks to initiate an assessment of how organizational-administrative measures in schools, which were intended to remedy the various discrepancies between the different pupil populations, created and shaped interventional procedures deemed adequate to counter social and educational stratification (section 4).

## 2. EXAMINING IMMIGRANT PUPILS IN NEW YORK CITY'S SCHOOLS

In the decades around the turn of the 20<sup>th</sup> century, the school system in New York City experienced significant structural and organizational changes (Ravitch 2000). One of these changes is reflected in the centralization efforts, which found their expression, among others, in the *Greater New York Charter* passed in 1897 and in the *Revised Charter of 1901*. The first charter created a central Board of Education as an overarching structure consisting of representatives of the individual boroughs (Manhattan-Bronx, Brooklyn, Queens and Richmond) (New York (N.Y.) 1897). Although the borough boards were maintained, the assembly that came together in the central board made the overarching decisions relating to the city's educational matters (New York (N.Y.) 1897, 530–531). This centralization process was even furthered with the passing of the *Revised Charter* in 1901, which disassembled the local borough boards and handed the administration of the city's schools over to the central Board of Education as well as to the City Superintendent of Schools together with the Board of Superintendents (New York (N.Y.) 1901). With the introduction of a centralized governing structure for the city's schools, decisions and regulations were now put in place that applied to all schools. This gave the Board of Education and the Superintendent as the executive officer the power to pass and enact funding, hiring, and structural decisions.

At the same time, the Board of Education oversaw the monitoring of the public schools by using instruments such as school inspection or by commissioning reports and surveys that provided suggestions for the improvement of schools. To manage the city's schools, the now centralized administrative officials needed to collect statistical data on the makeup of the school system as well as on the issues perceived as affecting the

<sup>4</sup> For additional studies exploring the situation of children from Italian (immigrant) families, see e.g., Fass (2006) for various US-American cities and regions, Lassonde (1988) for New Haven, and Galenson (1998) for Chicago.

proper and successful operation of the city's schools. This is where the founding of the *Division of Reference and Research* – established in 1913 and later renamed to *Bureau of Reference, Research and Statistics* – comes into play.<sup>5</sup> The duties of the director of this division were defined as follows:

The Director of Reference and Research shall have charge of the Division of Reference and Research and shall, under the direction of the Board of Education, investigate all matters referred to him by the Board, its President or Committees, and report thereon as may be necessary. He shall also, as far as may be feasible, supply educational data and information to the members of the supervisory or teaching staff, and to the general public. [...] He may submit to the Board recommendations for inquiry and investigation. He may at any time ask instructions from the President of the Board as to which investigations requested of his Division shall be given precedence. He shall have access at all reasonable times to the books and records of the several offices and bureaus of the Department of Education. He may issue for publication such documents and statements as may be approved by the Board or the President (New York City Board of Education 1914, 7).

The duties formulated in these guidelines show that the Bureau was embedded in the city's school administration structure as a transversal unit which reported to the Board of Education. The tasks it carried out in its function «as a bureau for educational research» (New York City Board of Education 1914, 8) related to conducting commissioned surveys and suggesting which areas of investigation to explore more in depth. In order to do so, the Bureau had access to all the records collected in relation to the school system, could carry out its own data collection, and could publish its findings as a form of communicating scientific results – both to the administrative officials as well as to the general public, as stated in its mission statement (New York City Board of Education 1914, 7).

The kind of research commissioned and carried out by the Bureau was grounded in the contemporary scientific discourse, which drew on research situated in the areas of statistical surveys focusing on education (e.g., Averill 1918; Bureau of Reference 1922), developmental psychology (e.g., Ayres 1909; Goddard 1912; Goddard 1914) as well as psychometrics (e.g., Binet and Simon 1916; Terman 1916; Terman et al. 1917). One of the key focal points addressed in the research at the

time were pupils' promotion and retention rates in public schools. As the city's pupil population increased, influential studies such as Leonard P. Ayres's *Laggards in Our Schools* (1909) linked the high non-promotion rates to an increase in «retardation», which denotes a mismatch between the pupils' chronological age and their allocation to a particular school grade.<sup>6</sup> For school officials, such as New York City's Superintendent William H. Maxwell (1852–1920), various reasons seemed to cause the increase in pupils' average ages in school grades and hence the deviation from the chronological ages stipulated in the so-called “age-grade standards”, which had been «accepted by common consent as the ‘normal ages’» (Ayres 1909, 38) assigned to each grade level. Introduced in 1904 to «increase the educational experience of as many children as possible before their elimination from school and to accelerate their progress through the school» (Bureau of Reference 1922, 24–25), these standards mapped out the ideal path through the school system by pairing particular grade levels with specific age spans or ages.

In his annual report to the Board of Education issued in 1904, City Superintendent Maxwell alluded to the high number of pupils above the normal age (as defined by the corresponding age-grade standard) – a situation which «has existed for many years [...] is now brought to light for the first time» (New York City Board of Education 1904, 47). According to the report for the school year ending July 31, 1904, on average 39% of pupils were registered as being above normal age for their respective grade level. Along with parents enrolling their children in school at an age above the prescribed 6 years, the large class size preventing teachers from attending to the needs of individual pupils and instruction in part-time instead of in full-time classes due to the lack of buildings and school space significantly contributed to the high number of children above “normal age”. Another reason for this vast percentage that Maxwell suggests was that «the great influx of non-English-speaking foreigners every week into our schools, introduces into the lower grades thousands of children who *as a rule* are beyond the normal age of American children in these grades» (New York City Board of Education 1904, 48, emphasis by author). But what was this discursively recorded connection based on and how did the trope of the “failing immigrant pupil” emerge in the debates around non-promotion and retardation?

Studies such as the one conducted by Leonard P. Ayres (1879–1946) as part of the larger *Backward Chil-*

<sup>5</sup> See Isensee (2025) for a more detailed account of the Board of Education's (and with it the Bureau of Reference, Research and Statistics's) role in questions concerning classroom and school organization measures.

<sup>6</sup> For a detailed discussion of retardation and its impact on school and classroom organization, see Isensee (2025).

*dren Investigation*<sup>7</sup>, which was completed in 1908 and published in 1909 (Ayles 1909), contributed to the contemporary discourse on school administration and school outcomes. Entitled *Laggards in Our Schools: A Study of Retardation and Elimination in City School Systems*, Ayres's survey sought to investigate the conditions and causes resulting in the attested high number of «retarded» children as well as explore and evaluate remedies for these developments in the education system (Ayles 1909, 3–7). For this purpose, “retarded” children were differentiated from “feeble-minded” children – the former representing a much larger group than the latter. “Feeble-minded” children were usually assigned to specific institutions or special grades, while the vast majority of “retarded” pupils attended public schools and had to be taken care of in regular graded classes.

Ayles's study dedicates an individual chapter to the «nationality factor», meaning the impact of foreign-born children or children with foreign parentage on local schools. Acknowledging that the “problem” represented by the influx of foreign-born pupils and pupils with foreign parentage concerns a significant part of the country (at the time of publication, about one third of the United States's population was of foreign-born parentage), and that it was a localized issue, which affected the North Atlantic, North Central, and Western regions more immediately than the rest of the country (Ayles 1909, 103–104), Ayres initially showed that public schools did not reach all children – however, «in the country at large they reach the child of the foreigner more generally than they do the child of the native born American» (Ayles 1909, 105). This conclusion is based on illiteracy statistics indicating that 44 in every 1000 native white children of native parentage were illiterate, while only nine in 1000 native white children of foreign parentage were (Ayles 1909, 105). All in all, «the native born Americans make the poorest showing» when it comes to school enrollment (Ayles 1909, 106). Yet, the study relativizes this finding by pointing out that «it may well be that in a given city all of the foreigners are in school long enough to learn how to read and write, but that none of them stay long enough to get to more than mere rudiments of the three R's» (Ayles 1909, 109). Following this argument, Ayres evaluated the data on the distribution of foreign born and native children from city school systems reporting on these numbers (e.g., Portland, OR,

St. Louis, Kansas City, New Orleans) and concluded that the retention rates were lower among foreign born pupils compared with pupils from immigrant and native families (Ayles 1909, 110–114).

The study then goes on to distinguish between different nationalities by gathering a total of 20,000 records from 15 schools in New York City. Based on their analysis with regard to the retardation rates in the respective national groups, the study concludes that Italian pupils showed «uniformly poor records» (Ayles 1909, 108), with a retardation rate of 36 percent (Ayles 1909, 107). Ayres's study moves on to show other causes for retardation such as “physical defects” and irregular school attendance, which is categorized as a contributory cause. Except for weak vision, other physical impairments show a correlation to slower progress in schools resulting in retardation of the affected pupils (Ayles 1909, 129). In terms of attendance, irregularity is accompanied by a lower rate of promotions, which in turn contributes to a higher factor of retardation (Ayles 1909, 140). As far as differences in gender are discussed, the study indicates that female pupils are more likely to remain in school until they reach the final elementary grade, while male pupils have a 13 percent higher retardation rate and repeat grades more often (Ayles 1909, 157).

The remedies suggested by Ayres address legislative and administrative means. For the former, he called for «better compulsory attendance laws and better provision of their enforcement», which should be monitored by stricter school census regulations as well as through an alignment between the compulsory length of school attendance and the school course implemented by the duration of school curricula. In the case of the administrative regulations, he calls for an overall «better knowledge of the facts» in the sense of more detailed and thorough school records along with more flexible grading options and a closely monitored medical inspection of the pupils (Ayles 1909, 7, 185–200). More specifically, Ayres's report makes use of production-like metaphors for improvement suggestions in that it recommends strengthening the statistical surveys and records conducted in the school system, e.g., relating to the number of pupils starting school in each school year and comparing this with the number of schoolchildren who reach the final elementary grade: «Such a factor would show the relation of the finished product to the raw material» (Ayles 1909, 176).

In continuation of the factory metaphor – and as a suggestion for comparing the efficiency of different school systems – the study develops an «efficiency index» for public school systems. Acknowledging that a numerical index of efficiency cannot grasp the differences

<sup>7</sup> Initiated in 1907 and funded by the Russell Sage Foundation, this study set out to investigate «so-called retardation among school children» (Gulick and Ayres 1908, ix). In the first decades of the 20<sup>th</sup> century, the topic of “backward children” struck a particular chord throughout the country, and studies examining this concept were conducted across the United States – see Russell Sage Foundation (1923).

between the country's public school systems, the report however does state that «the degree to which the different cities approximate their ideal of furnishing elementary educations, as that is understood in each place, to all the children who enter public schools» (Ayres 1909, 177) could be a better indicator of efficiency. These indexes could be calculated on a state or city level; for New York City, the study finds that the public school system operates at an index of efficiency of 51.9. Our other case study, Chicago, has an index of 55.1 (Ayres 1909, 184), which – according to the author – denotes that it operated at a higher level of efficiency than New York City.

After having cursorily presented the discourse on retardation and non-promotions, and the resulting lack of efficiency affecting the school system, we will now turn to the practices of measuring, evaluating, and (re-)classifying public school pupils. Conducted by the Bureau of Reference, Research and Statistics (BRRS) in New York City, studies that evaluated pupils' attainment and their educational status often took the form of so-called *Reclassification Projects*<sup>8</sup>, which sought to examine pupils' mental and educational abilities by administering a set of psychological assessments and educational ability tests. Based on the test results and depending on the findings produced by the examinations, the respective pupils were re-allocated into specific grades. These studies were conducted in New York City in the 1920s and 1930s and were usually initiated upon request of a school principal, who reached out to the BRRS asking to have specific pupils examined by experts from the Bureau. Once the request was issued, the examiners who carried out the tests visited the schools and performed different group and individual tests on pupils whose IQ was at 70 or lower. These tests included the Stanford-Binet Test, the National Intelligence Test, the Haggerty Intelligence Examination, and the Pintner-Cunningham Primary Mental Test, which were utilized to paint a more detailed picture of the particular pupils under examination. Not only did the examiners test IQ rates, spelling, reading, and arithmetic skills, but they also carried out tests to determine the relationship between the pupils' chronological ages and "other ages" such as mental age, reading age, arithmetic age, and dictation age (Bureau of Reference 1924b).

In a file compiled for P.S. 28 in Manhattan, the school's principal Anna Short «requested the examination with individual psychological tests of 50 pupils with I.Q.'s of 70 or below on the National Intelligence

Test», with the purpose to «determine more accurately the intellectual status of those pupils with the idea of forming another ungraded class or some other type of special class» (Bureau of Reference 1924a, 1). Of the 50 examined pupils, 20 were labeled as «foreign born», with 10 pupils coming from Italian families. In other reports, the tested pupils are not as clearly labeled as stemming from Italian families, yet we can deduce their background from the brief reports recorded for each individually examined pupil since these often offer «language difficulties» as an explanation for poor performance in schools. These assertions are sometimes accompanied by statements such as «Child gave several responses correctly in Italian» or failure to respond to test questions «due to language difficulties» (Bureau of Reference 1924b, 2). In the case of the Reclassification Project conducted in P.S. 145 in Brooklyn in 1924 on behalf of Principal Hazen Chatfield, the shorter individual evaluations were complemented by psychological examinations, which allotted more space to the individual pupils' test results (Bureau of Reference 1924b). These individual reports were divided into sections recording the problem, an interpretation of the results, a detailed report of the examiner and their recommendations (see figure 1). At the very bottom of the form, the final decision with regard to reclassification was recorded. In most cases, the examined pupils were either recommended to stay in the special adjustment class or – depending on availability – were to be transferred to an ungraded class.

### 3. PUPILS FROM ITALIAN FAMILIES IN CHICAGO

Although compared to New York City Chicago had a lower number of inhabitants born in Italy or with an Italian background, the city nonetheless represents another influential hub of Italian immigration. Between the 1880s and 1920s, the number of immigrants arriving from Italy rose to 59,215 in 1920 (United States Bureau of the Census 1922, 247). While the first wave of Italian immigrants up to the 1850s originated mostly from Northern Italy, starting in the 1880s, the vast majority of later arrivals came from Southern Italy (Nelli 1979). Mostly working as laborers, Italians moving to Chicago represented a highly mobile group when it came to settling patterns, and they did not form specifically rigid neighborhoods or "colonies", but were rather dispersed throughout the city (Nelli 1979, 47, 53).

Due to the «pressure of numbers», Chicago had to pass quickly from a school organization geared towards a village to a city system adopting governance forms

<sup>8</sup> For a more in-depth account of the role of Reclassification Projects in constructing normalcy, see Isensee (2022); for a conceptualization of Reclassification Projects as a specific administrative sorting mechanism, see Isensee (2021).

BOARD OF EDUCATION - THE CITY OF NEW YORK  
 BUREAU OF REFERENCE, RESEARCH AND STATISTICS  
 REPORT ON INDIVIDUAL PSYCHOLOGICAL EXAMINATION  
 (Strictly confidential)

373

Name: [redacted] 2 School 145 Borough Brooklyn Grade 4(4AdJ.)  
 Address 518 Flushing Avenue 4 Date of birth 12/22/11 Age Yrs. 12 Mos. 8  
 Date of examination May 18/24 6 Test Stan-Binet Results M. A. 7-4 I. Q. 60  
 Problems

To determine mental status.  
 Results on group tests:  
 Stan. Achiev.--N.A. 102 no.

Interpretation

Retardation complicated by language difficulty.

Detailed Report of Examination

The basal age is 5 years. In the 6th year, she fails to repeat 16-18 syllables. In year 7 she fails to repeat 5 digits forwards and in copying the diamond. In year 8 she fails the ball and field test, giving similarities and vocabulary. In year 9 she succeeds in making change and in discriminating weights. She fails all tests in the 10th year. Her vocabulary is very small. [redacted] has been in this country only 4 years and Italian is spoken at home. Because of language difficulty, this rating may be low.

Her responses were slow and often incoherent. She was co-operative but not especially friendly or interested in the examination.

Her reading is very poor. She is inclined to leave off the endings of words. Her educational age of 102 no. on the Stanford Achievement tests shows she is working up to capacity.

Recommendations

Physical: Correction of defective vision.  
 Educational: Varied experiences and activities to increase her vocabulary would be desirable. Opportunity for oral expression should be encouraged. [redacted] needs special help in reading to overcome her careless habits and to obtain more facility.  
 Handwork is recommended. Refer to the Department of Ungraded Classes for further examination particularly with Performance tests.

Recommended for Ungraded Class by Miss Walsh (5-24). Placed in Ungraded Class.  
 Eugene A. Nirenacker,  
 Director of Reference, Research and Statistics.

Figure 1. Report on Individual Psychological Examination for a female pupil from an Italian family. Source: Bureau of Reference, Research and Statistics. 1924. *Reclassification Project, P.S. 145, Brooklyn*. Series 711. Box 3. RR-373. NYC Department of Records / Municipal Archives.

from the East Coast (Tyack 1974, 27–28). The city’s school system was greatly influenced by the *Graded Course of Instruction* famously introduced by William H. Wells (1812–1885) in 1862 (Herrick 1971, 42–43), who served as the city’s superintendent from 1856 to 1864. This curriculum emphasized the connections between the gradation of pupils and the corresponding study program, thus representing a landmark development on the path to the age-graded classroom (Button and Provenzo 1989, 129–130; Tyack 1974, 45–46). Just like other urban public school systems, Chicago witnessed a centralization of its administrative structures in the first decade of the 20<sup>th</sup> century, which entailed an influential Superintendent and a slimmed down Board of Education (Tyack 1974, 169). For newcomers arriving from other countries, the Chicago public schools served as a means of assimilation that did not usually exercise sensitivity with regard to the pupils’ backgrounds (Weiss, 1982, 66). Just like in New York City, the public schools faced similar problems of overcrowding and issues of “retardation” linked to performance issues (Herrick 1971; Ryan 2011).

GENERAL DESCRIPTION OF THE WORK.

The scope of the investigation may be seen from the following card, upon one of which the results of the tests were recorded, for each individual pupil:

No. ....

Name. .... Sex. ....  
 School. .... Grade. ....  
 Teacher. ....

Birthday—Year. .... Month. .... Day. ....  
 Age—Years. .... Months. .... Days. ....  
 School standing. ....  
 Attention. ....  
 Memory. ....  
 Grasp of work. ....  
 Best work is in. ....  
 Department. ....

Date. ....	.....	.....
Height with shoes. ....	.....	.....
Height of heel. ....	.....	.....
Net height. ....	.....	.....
Height sitting. ....	.....	.....
Weight with clothes. ....	.....	.....
Weight of clothing, est. ....	.....	.....
Net weight, est. ....	.....	.....
Ergograph—Hour. ....	.....	.....
Weight used. ....	.....	.....
Centimeters traveled. ....	.....	.....
Work—Centm. grams. ....	.....	.....
Fatigue commences—sec. ....	.....	.....
Duration of work. ....	.....	.....
Dynamometer, R. ....	.....	.....
do L. ....	.....	.....
Lung capacity. ....	.....	.....
Audiometer, R. ....	.....	.....
do L. ....	.....	.....

Figure 2. Blank form from the survey conducted by the Department of Child-Study and Pedagogic Investigation. Source: Department of Child-Study and Pedagogic Investigation. 1900. *Report of the Department of Child-Study and Pedagogic Investigation*. Chicago: John F. Higgins Print, 2.

Although Chicago’s school administration can be considered to have been more cautious and reserved when it came to their support of testing (Ryan 2011, 353), a similar research unit to the Bureau of Reference, Research and Statistics was founded in Chicago in 1899 under the name *Department of Child Study and Pedagogic Investigation*.<sup>9</sup> Directed by Fred W. Smedley, the department set out to make anthropometric observations of public school pupils, which incorporated qualities such as height, weight, strength, vital capacity, and hearing. The measurements and figures were recorded in specifically prepared blank forms that prefigured which kind of information could be gathered and entered (see figure 2).

The individual observation and testing categories were then further differentiated into, e.g., «height with shoes», «height of heel», «net height» derived from the former two categories, and «height sitting» (Department of Child-Study and Pedagogic Investigation 1900, 2). The authors of the study interpreted their findings as showing that «on the average those pupils who have made great intellectual advancement are on the whole taller, heavier, stronger, possessed of greater endurance, and larger breathing capacity than those who have made

<sup>9</sup> For a brief introduction to the founding of the *Department of Child Study and Pedagogic Investigation* and its function and tasks, see Smedley (1902).

less advancement» (Department of Child-Study and Pedagogic Investigation 1900, 25). Thus, the study conducted by Smedley and his co-author makes a distinct connection between physical factors and performance in schools – a link that they also translated to classroom organization questions, e.g., when it came to grading the pupils. At the same time, the observations made with regard to these parameters can also be used to determine «the fitness of the child to enter the first grade, where so many children under the legal school age, are entered by misguided parents to the great detriment of the children» (Department of Child-Study and Pedagogic Investigation 1900, 25). To conclude their report, the authors presented the following findings:

1. In general there is a distinct relationship in children between physical condition and intellectual capacity, the latter varying directly as the former.
2. The endurance (ergograph work) of boys is greater than that of girls at all ages, and the difference seems to increase after the age of nine.
3. There are certain anthropometric indications, which warrant a careful and thorough investigation into the subject of co-education in the upper grammar grades.
4. Physical condition should be made a factor in the grading of children for school work, and especially at the entrance into the first grade.
5. The great extremes in physical condition of pupils in the upper grammar grades, make it desirable to introduce great elasticity into the work of these grades.
6. The classes in Physical Culture should be graded on a physical instead of an intellectual basis (Department of Child-Study and Pedagogic Investigation 1900, 45).

The report hence establishes a connection between pupils' physical conditions and their intellectual performance in school, which in turn should be acknowledged and considered in school organization decisions and specifically in procedures of allotment to school grades. The statements connecting a healthy body with a high academic performance already border on concepts of eugenics as is, but this is even intensified by the remarks made about the "influence of nationality" on intellectual capacity displayed in school: «In certain of the Chicago schools the great bulk of the population is Italian, in others Bohemian, in others Scandinavian, in others Russian, and so on. These children bring into their school work characteristic hereditary tendencies of the great nations from which they are descended», which Smedley suggests to further investigate through systematic study to get to know the «national peculiarities of these children» (Department of Child-Study and Pedagogic Investigation 1900, 46–47).

Although the authors refrain from making further assumptions about the pupils from Italian fami-

lies specifically and how they perform in their respective elementary school grades, Smedley et al. still raise the «national peculiarities» as an influential additional category, which establishes a link between nationality and school performance. They use Italian pupils as an example of a failing group in the grand scheme of different nationalities' educational success. As to school performance, according to the report, "backward" pupils assigned to ungraded classes «present a problem». For this category of pupils, the report suggests having them examined individually by a trained psychologist (Department of Child-Study and Pedagogic Investigation 1900, 47). They should then be placed in specific grades or classes, if feasible.

#### 4. CLASSIFYING DIFFERENCE TO REGULATE AND ALIGN «FAILING» PUPILS

Although the sources and educational settings from both case studies might vary with respect to their particular focus, they nonetheless show how studies and surveys either commissioned (New York City) or approved (Chicago) by city school administrations produced the label of the "failing immigrant pupil" by classifying pupils from different ethnicities according to their academic success. With pre-defined categorizations and backed by "scientific" means of analysis, the *Reclassification Projects, Reports of the Department of Child Study*, or other surveys conducted by specific educational research units show how educators and school administrations translated and operationalized psychological and psychometric knowledge. Grounded in publications issued by experts in (education) statistics, developmental psychology (Ayres 1909; Goddard 1914) as well as intelligence testing (Binet and Simon 1916; Terman 1916), school officials developed testing instruments to identify certain groups of children they considered "problematic", "backward" or "retarded". The forms and blanks represented the vehicles utilized by the examiners and test personnel to translate and operationalize the established psychometric and psychological knowledge, turning them into handy and reproducible means of testing and recording. In many cases, the pupils' "failing" status, which was determined through their test scores and examination results, intersected with their ethnic and social class background. Pupils of Italian descent, and from Southern and Eastern European origins more generally, were classified as failing, while other groups, such as pupils from German families, even outperformed their American peers (Ayres 1909, 107). This is exemplified in large scale surveys, such as Ayres's *Lag-*

*gards in Our Schools* (1909), investigating the “underperformance” of schoolchildren and how low achievement was particularly prevalent in certain ethnic groups and nationalities. Here, children from families that had immigrated from Southern or Eastern Europe, and especially from Italy, were considered to be among the lowest performing pupil groups (Ayres 1909, 116). Aside from their performance in school, this group was attested low morals and aspirations expressed in contemporary assessments such as the following: «Largely illiterate, docile, lacking in initiative, and almost wholly without the Anglo-Saxon conceptions of righteousness, liberty, law, order, public decency, and government, their coming has served to dilute tremendously our national stock and to weaken and corrupt our political life» (Cubberley 1919, 338).

When comparing the local implementations of identifying “underperforming” or “failing” pupils between Chicago and New York City, we find that both cities introduced testing as a measure of regulating pupil populations – even if one system was more lenient to tests and examinations than the other. Although the studies on retardation actually revealed fewer differences between “underperforming” pupils from native families and pupils from immigrant families, the discourse still highlighted the issue of retardation in connection with non-native schoolchildren – particularly with regard to the group of Italian and other Southern European immigrants. As the individual reports conducted as part of the *Reclassification Projects* show, command of the English language represented a key factor highlighted in the examiners’ assessments. Aside from language issues, the sources published by the *Department of Child Study* specifically emphasize the effect of physical performance on intellectual abilities, and although the pupils’ social and class background was not a central focus of these studies, the correspondence between the living conditions of immigrant families could have been a deciding factor contributing to physical impairments and an overall poor physical condition. This is hinted at in the individual psychological examination reports filed in selected *Reclassification Projects* since they allude to certain physical conditions exhibited by the examined pupils. However, curiously enough, they do not establish a direct connection between physical impairments such as «defective vision and hearing», «speech defect», or «nasal breathing» (Bureau of Reference 1924b) and their potential effects on school performance and educational attainment.

The solution for dealing with pupils who had been attested “retardation” was to either them to special or ungraded classes, hence removing them from the regular graded school system. By looking at how differ-

ent municipal education systems conceptualized and responded to children perceived as deviating from established social and educational norms – and how this intersected with their ethnic background and the respective stereotypes attached to particular nationalities – this contribution focused on practices that not only reflected contemporary anxieties about cultural difference and assimilation but also actively contributed to constructing racial and cultural hierarchies within urban educational landscapes. These found their expression, for instance, in the “nationality factor”, the native-foreign parentage divide, and retardation rates ranked by nationalities (Ayres 1909, 103–108). Hence, the article sought to reveal that measures implemented in schools, such as various forms of testing and reclassification decisions, were not merely administrative procedures but powerful technologies of scientific management (see, e.g., Rice 1913). Through precise documentation and measurement, the two presented urban school administrations created intricate systems that aimed to improve the school performance of “failing immigrant” children, but that in many instances ultimately contributed to reinforcing existing social stratifications.

#### BIBLIOGRAPHY

- Averill, William A. 1918. “The Ages of Pupils and their Progress Through the Elementary Grades.” *University of the State of New York Bulletin* 665. Albany, NY.
- Ayres, Leonard P. 1909. *Laggards in Our Schools. A Study of Retardation and Elimination in City School Systems*. New York: The Russell Sage Foundation.
- Baily, Samuel L. 1983. “The Adjustment of Italian Immigrants in Buenos Aires and New York, 1870–1914.” *The American Historical Review* 88 (2): 281–305. <https://doi.org/10.1086/ahr/88.2.281>.
- Binet, Alfred and Théodore Simon. 1916. *The Development of Intelligence in Children (The Binet-Simon Scale)* (E. S. Kite, Trans.). Baltimore: Williams & Wilkins Company.
- Brinkley, Alan. 2000. *The Unfinished Nation. A Concise History of the American People*. Boston: McGraw-Hill.
- Bureau of Reference, Research and Statistics. 1922. *Pupils’ Progress Through the Grades*. New York, NY.
- Bureau of Reference, Research and Statistics. 1924a. *Reclassification Project, P.S. 28, Manhattan*. Series 711. Box 3. RR-351. NYC Department of Records / Municipal Archives.
- Bureau of Reference, Research and Statistics. 1924b. *Reclassification Project, P.S. 145, Brooklyn*. Series

711. Box 3. RR-373. NYC Department of Records / Municipal Archives.
- Button, H. Warren, and Provenzo Jr., Eugene F. 1983. *History of Education and Culture in America*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Cordasco, Francesco, and Eugene Bucchioni. 1974. *The Italians: Social Backgrounds of an American Group*. Clifton, N.J.: A.M. Kelley.
- Covello, Leonard. 1967. *The Social Background of the Italo-American School Child: A Study of the Southern Italian Family Mores and Their Effect on the School Situation in Italy and America*. Leiden: Brill.
- Cubberley, Ellwood P. 1919. *Public Education in the United States. A Study and Reinterpretation of American Educational History*. Boston, New York, Chicago: Houghton Mifflin Company.
- Department of Child-Study and Pedagogic Investigation. 1900. *Report of the Department of Child-Study and Pedagogic Investigation*. Chicago: John F. Higgins Print.
- Fass, Paula S. 2006. "Immigration and Education in the United States." In *A Companion to American Immigration*, edited by Reed Ueda, 492-512. Oxford: Blackwell Publishing.
- Foerster, Robert F. 1919. *The Italian Emigration of Our Times* (Vol. 20). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Galenson, David W. 1998. "Ethnic Differences in Neighborhood Effects on the School Attendance of Boys in Early Chicago." *History of Education Quarterly* 38 (1): 17-35.
- Goddard, Henry Herbert. 1912. *The Kallikak Family: A Study in the Heredity of Feeble-Mindedness*. New York: Macmillan.
- Goddard, Henry Herbert. 1914. *Feeble-Mindedness: Its Causes and Consequences*. New York: Macmillan.
- Gulick, Luther Halsey, and Ayres, Leonard P. 1908. *Medical Inspection of Schools*. New York: The Russell Sage Foundation.
- Herrick, Mary J. 1971. *The Chicago Schools. A Social and Political History*. Beverly Hills: Sage.
- Isensee, Fanny. 2021. "'Intelligence Tests were given in order to obtain a basis for classifying the pupils' – Die Reclassification Projects in New York City in den 1920er Jahren." In *Schülersauslese, schulische Beurteilung und Schülertests 1880-1980*, edited by Sabine Reh, Patrick Bühler, Michèle Hofmann, and Vera Moser, 225-240. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Isensee, Fanny. 2022. "'Recommended for Ungraded Class' – The Construction of Normalcy in Expert Reports in 1920s New York City." In *Das A(b) normale in der Pädagogik. Wissenspraktiken – Wissensordnungen – Wissensregime*, edited by Vera Moser and Jona Garz, 171-182. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Isensee, Fanny. 2025. *The Graded School: Reassembling Public School Organization in New York City, 1805-1921*. Cham: Palgrave Macmillan.
- Lassonde, Stephen A. 1998. "Should I Go, or Should I Stay?: Adolescence, School Attainment, and Parent-Child Relations in Italian Immigrant Families of New Haven, 1900-1940." *History of Education Quarterly* 38 (1): 37-60.
- Nelli, Humbert S. 1979. *Italians in Chicago: A Study in Ethnic Mobility*. New York: Oxford University Press.
- New York City Board of Education. 1904. *Sixth Annual Report of the City Superintendent of Schools*. New York, NY.
- New York City Board of Education. 1914. *Semi-Annual Report of the Division of Reference and Research*. New York, NY.
- New York (N.Y.). 1897. *The Greater New York Charter as Enacted in 1897: With Notes Indicating the Derivatory Statutes and References to Judicial Decisions Relating thereto, Together with Appendixes ... And the English Colonial Charters*. Albany: Weed-Parsons Printing Company.
- New York (N.Y.). 1901. *The Greater New York Charter of 1901: Together with Constitutional Provisions Affecting the City; Provisions of the Charter of 1897, Continued until Changed by the Board of Aldermen; the Tenement House Law; the Building Code; and the Colonial Charters*. New York: The Lawyers' Co-operative Publishing Company.
- Olneck, Michael R. and Marvin Lazerson. 1974. "The School Achievement of Immigrant Children: 1900-1930." *History of Education Quarterly* 14 (4): 453-482.
- Perlmann, Joel. 1988. *Ethnic Differences. Schooling and Social Structure among the Irish, Italians, Jews, and Blacks in an American City, 1880-1935*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Ravitch, Diane. 2000. *The Great School Wars. A History of the New York City Public Schools*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Rice, Joseph Mayer. 1913. *Scientific Management in Education*. New York: Publishers Printing Company.
- Rosenwaike, Ira. 1972. *Population History of New York City*. Syracuse: Syracuse University Press.
- Russell Sage Foundation. 1923. *Backward Children. A Selected Bibliography*. New York: Russell Sage Foundation Library
- Ryan, Ann Marie. 2011. "From Child Study to Efficiency: District Administrators and the Use of Testing in the

- Chicago Public Schools, 1899 to 1928.” *Paedagogica Historica* 47 (3): 341–354.
- Sander, Sarah. 2016. “Raumteiler, Treppen, Pulte. Möbel und Mittler der Immigrationsadministration auf Ellis Island, New York.” In *Medien der Bürokratie*, edited by Joseph Vogl, Friedrich Balke, and Bernhard Siegert, 65-76. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Smedley, Fred W. 1902. *Child Study in Chicago: A Report*. Chicago, IL.
- Terman, Lewis M. 1916. *The Measurement of Intelligence*. Boston: Houghton Mifflin.
- Terman, Lewis M., Grace Lyman, George Ordahl, Louise Ellison Ordahl, Neva Galbreath, and Wilford Talbert. 1917. *The Stanford Revision and Extension of the Binet-Simon Scale for Measuring Intelligence*. Baltimore: Warwick & York, Inc.
- Thompson, Frank V. 1920. *Schooling of the Immigrant*. New York: Harper & Brothers Publishers.
- Tyack, David B. 1974. *The One Best System. A History of American Urban Education*. Boston: Harvard University Press.
- United States Bureau of the Census. 1913. *Thirteenth Census of the United States Taken in the Year 1910. Volume III Population 1910, Nebraska-Wyoming, Alaska, Hawaii, and Porto Rico*. Washington, DC: Government Printing Office.
- United States Bureau of the Census. 1922. *Fourteenth Census of the United States Taken in the Year 1920. Volume III Population 1920. Composition and Characteristic of the Population by States*. Washington, DC: Government Printing Office.
- United States Bureau of the Census. 1965. *The Statistical History of the United States from Colonial Times to the Present*. Stamford: Fairfield Publishers.
- Weiss, Bernard J. 1982. *American Education and the European Immigrant: 1840-1940*. Chicago: University of Illinois Press.





**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*  
dnicoletta@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/](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.



**Citation:** Pretelli, M. (2026). “Quinte colonne” sui banchi? Per una storia dell’antiamericanismo straniero (o presunto tale) nelle scuole statunitensi. *Rivista di Storia dell’Educazione* 13(1): 65-75. doi: 10.36253/rse-19521

**Received:** December 17, 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:** Andrea Mariuzzo, Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia.

## “Quinte colonne” sui banchi? Per una storia dell’antiamericanismo straniero (o presunto tale) nelle scuole statunitensi

### “Fifth Columns” at School Desks? Toward a History of Foreign (or Alleged) Anti-Americanism in U.S. Schools

MATTEO PRETELLI

Università di Napoli “L’Orientale”, Italia  
mpretelli@unior.it

**Abstract.** The essay analyzes the concept of the “fifth column” in relation to the U.S. school system. In particular, it shows how, during times of crisis throughout the twentieth century, the United States consistently feared the influence of foreign countries or anti-American ideologies within its schools. Educational institutions established within ethnic communities tied to immigrants’ countries of origin have likewise frequently attracted scrutiny. The essay focuses on these recurring fears, beginning with World War I and continuing through the end of the Cold War, before turning to the crisis following September 11, 2001, and the recent rise of People’s Republic of China.

**Keywords:** fifth column, schools, United States.

**Riassunto.** Il saggio prende in analisi il concetto di “quinta colonna” in relazione al sistema scolastico statunitense. In particolare, si mostrerà come nei momenti di crisi nel corso del Novecento negli Stati Uniti siano state costantemente temute le influenze di paesi stranieri o di ideologie antiamericane all’interno delle scuole americane. Anche gli istituti scolastici creati in comunità etniche legate agli stati di origine degli immigrati sono spesso stati fatti oggetto di attenzioni. Il saggio si concentra su queste paure endemiche, partendo dalla Prima guerra mondiale per arrivare alla fine della Guerra fredda, prestando poi attenzione alla crisi successiva all’11 settembre 2001 e alla recente ascesa della Repubblica Popolare Cinese.

**Parole chiave:** quinta colonna, scuole, Stati Uniti.

#### INTRODUZIONE

Gli Stati Uniti si sono percepiti tradizionalmente come una nazione “eccezionale”, diversa e inevitabilmente “migliore” rispetto al resto del mondo (Tyrrell 2022). In questa narrazione le scuole pubbliche, nate negli anni

Trenta dell'Ottocento, sono state considerate un importante strumento di *nation-building*, in quanto utili per "assimilare" le comunità etniche che si differenziavano per lingua e cultura. La scuola doveva perciò abbattere le disuguaglianze di classe, "educare" ai valori della repubblica e della democrazia e spingere alla realizzazione del "sogno americano". Inoltre, l'istruzione pubblica – prerogativa nel federalismo statunitense dei singoli stati – si faceva campione del patriottismo attraverso ritualità, consolidate a inizio Novecento, quali recitare una promessa di fedeltà alla bandiera e alla Repubblica (Fuss 2006; Merry 2009).

La contestazione degli anni Sessanta ha decostruito questa visione, dipingendo la scuola in termini meno benevoli, in quanto capace talvolta di favorire il controllo sociale e gli interessi di gruppi oligarchici. Colin Greer (1972) ha dipinto i figli degli immigrati arrivati fra Otto e Novecento come oggetto di un'aggressione culturale da parte di scuole che, lungi dal favorire l'ascesa sociale, erano gravate da carenze strutturali e da pecche nella formazione che incrementarono i tassi di insuccesso scolastico.

L'inglese è stato considerato un fattore di americanizzazione. Già alla metà del Settecento, il padre costituente Benjamin Franklin denunciò le comunità tedesche per la tendenza a esprimersi in tedesco e a preservare i propri tratti culturali. In una nazione multilingue come quella statunitense, Noah Webster nel 1828 codificò in un dizionario l'inglese-americano che assurse a elemento identitario. Dopo la vittoria degli Stati Uniti sul Messico, il Trattato di Guadalupe-Hidalgo nel 1848 riconobbe la legittimità dell'utilizzo dello spagnolo nei territori sottratti al Messico, ma tale provvedimento venne costantemente disatteso (Marin Forbes 1998; Crawford 2000, 9-22; Antonelli, Scacchi, Scannavini 2005).

L'inglese è stato poi imposto a spese di importanti "minoranze" quali gli schiavi afroamericani, i nativi americani e utilizzato nell'impero per "civilizzare" il territorio "incorporato" delle Hawaii e quelli "non incorporati" di Portorico e Filippine (De Tocqueville 2018, 316; Hoxie 1984; Vicente 2016; Crawford 2000, 9-22). Gli istituti scolastici assunsero, infine, il compito di cancellare i tratti culturali di milioni di immigrati arrivati oltre oceano dall'Europa meridionale e orientale e spesso considerati "indesiderabili" (Fuss 2006).

A fronte di una costante richiesta di conformismo culturale, durante le fasi di crisi internazionale negli Stati Uniti si guardò con sospetto sia ai tentativi di stati esteri di influenzare il sistema scolastico, sia alle scuole create da comunità etniche potenzialmente legate a competitori e nemici degli Stati Uniti. Una dimensione che si è spesso legata alla xenofobia che ha attraversato la sto-

ria statunitense: si pensi all'ostilità dei protestanti per le scuole cattoliche istituite nel corso dell'Ottocento, conseguenza di un forte sentimento antipapale presente sin dalla fase coloniale (Lee 2021).

Il saggio prende in analisi il concetto di "quinta colonna" in relazione al sistema scolastico statunitense dal Primo conflitto mondiale sino ai giorni nostri. Il termine venne coniato durante la Guerra civile spagnola rispetto alle dichiarazioni del generale falangista Emilio Mola, legato al futuro dittatore Francisco Franco, secondo il quale quattro colonne militari stavano avanzando verso Madrid, mentre una quinta spianava loro la strada agendo segretamente all'interno della città. Per estensione, quindi, i quintocolonnisti sono identificati come nemici "interni" che agiscono in uno stato estero a favore del proprio paese di origine attraverso pratiche quali sabotaggio, raccolta di informazioni o azioni di propaganda, fomentando paure nella popolazione locale (Valis 2008, 21).

Con l'ingresso degli Stati Uniti nel 1917 nella Prima guerra mondiale contro gli imperi centrali, le scuole delle comunità tedesche americane vennero percepite come una minaccia. Un timore che si reiterò fra le due guerre mondiali nei confronti delle scuole tedesche, italiane e giapponesi in seguito all'ascesa delle dittature in Italia, Germania e Giappone. Contestualmente, si accentuò la fobia per la presenza di infiltrati comunisti nelle scuole pubbliche statunitensi, la quale raggiunse un nuovo apice soprattutto nei primi anni della Guerra fredda. Indubbio, poi, come le preoccupazioni si siano rafforzate dopo gli attentati terroristi del 2001 a New York e Washington. Negli anni della "guerra al terrore" l'attenzione negli Stati Uniti si concentrò sulle scuole coraniche in Medio Oriente (madrassa), in quanto "fucine" di terroristi; e, inevitabilmente, su istituti scolastici islamici su suolo statunitense.

Esiste quindi nel Novecento statunitense un'attenzione costante per i tentativi (o presunti tali) di paesi stranieri di infiltrare il sistema scolastico o di condizionare le scuole create dagli immigrati. Ne è riprova la recente attenzione per gli Istituti Confucio, centri culturali finanziati dalla Repubblica popolare cinese in università statunitensi che sono stati accusati di promuovere attività illecite su suolo americano a favore di Pechino.

## FRA DUE GUERRE

Il Primo conflitto mondiale vide i gruppi etnici negli Stati Uniti schierarsi a favore dei rispettivi paesi di origine coinvolti in guerra. I tedeschi americani, in particolare, sostennero l'impegno militare del Kaiser, almeno

fino all’ingresso nel conflitto degli Stati Uniti nel 1917, in occasione del quale si rese necessario abiurare il sostegno alla Germania che era diventata nemica. Non si trattava di un problema da poco, in considerazione del fatto che i tedeschi costituivano il principale gruppo etnico ed erano particolarmente numerosi nel Midwest. Secondo il censimento del 1910, otto milioni di statunitensi erano nati in Germania o avevano almeno un genitore arrivato dall’Impero (Proctor 2014, 214-217).

Comunità rilevanti che contavano su molti giornali pubblicati in tedesco. Il riposizionamento filoamericano non esentò da accuse di slealtà e di legami con Berlino. La propaganda statunitense promosse un’immagine militarista dei tedeschi, del resto già diffusa da tempo nell’opinione pubblica statunitense, e parlò di “unni” assetati di sangue. Come conseguenza si moltiplicarono le discriminazioni e le violenze a spese dei tedeschi americani, talvolta spiati, picchiati e in alcuni casi internati in campi di detenzione. Si trattava di violenze spinte non solo dall’iper-patriottismo bellico, ma spesso anche dalla volontà di colpire i loro interessi economici (Proctor 2014, 227, 229).

Il clima bellico alimentò un’aspra campagna contro la cultura tedesca, la quale era ampiamente diffusa negli Stati Uniti, anche in virtù degli intensi scambi intellettuali e accademici messi in moto fra i due paesi fra Otto e Novecento. Dopo il 1917, oltre oceano le scuole etniche e l’insegnamento del tedesco nelle istituzioni scolastiche americane di ogni grado vennero monitorati. L’impatto fu devastante: se nel 1915 il 40% delle high school pubbliche e private offriva corsi di lingua tedesca, in seguito molti distretti scolastici iniziarono a licenziare insegnanti e a eliminare le lezioni. Alla fine della guerra, ben 16 stati avevano messo al bando l’insegnamento del tedesco, con una percentuale di studenti delle high school che studiavano l’idioma che crollò dal 25% nel 1915 a meno dell’1% nel 1922. L’isteria generale portò persino a bruciare libri di testo stampati in tedesco (Trommler 1993, 99, 107; Finkelman 1993, 177-205; Doerries 1993, 135-157; Proctor 2014, 220-221).

Dopo la guerra, non si allentò la ventata nazionalista. Tuttavia, nel 1923 la Corte Suprema federale sentenziò a favore di un insegnante di una scuola parrocchiale contro lo stato del Nebraska, una cui legge aveva vietato l’insegnamento del tedesco. A parere del massimo tribunale degli Stati Uniti, in tempo di pace non era possibile ridurre la libertà personale di chi desiderava un’istruzione in una lingua estera (Wiley, Lee 2009, 7). Del resto, dal 1897 al 1915, 13 stati avevano già approvato delle norme che adottarono l’inglese per i programmi base, pur non impedendo che altre lingue potessero costituire delle materie di studio (Zimmerman 2002a, 1385).

Durante la guerra, proprio la diffusione dell’inglese divenne una priorità, dal momento che dei 10 milioni di iscritti nei registri della leva ben 700000 non erano risultati in grado né di leggere né di scrivere in questa lingua, cosa a cui l’esercito cercò di porre rimedio con l’istituzione di appositi corsi per gli stranieri, i quali vennero associati ad altri di educazione civica per far conoscere il sistema sociopolitico statunitense (Lleras-Muney e Shertzer 2015, 262; Bruscinò 2010, 52-53).

In considerazioni dei legami che si erano mantenuti forti fra le comunità etniche e i rispettivi paesi di origine, negli Stati Uniti degli anni Venti si decise di accelerare coercitivamente l’assimilazione degli immigrati. Si mise in moto una campagna per una “americanizzazione al 100 per cento” che coinvolse le istituzioni pubbliche, il mondo dell’imprenditoria, dei sindacati e delle scuole. Furono organizzati corsi di inglese e di educazione civica per spezzare i retaggi culturali stranieri e si tentò di osteggiare l’utilizzo di altre lingue, come lo spagnolo in Texas, o il cinese e il giapponese nelle isole Hawaii (Wiley, Lee 2009, 8).

L’ascesa di regimi di estrema destra in Italia, Germania e Giappone, oltre che del comunismo in Unione Sovietica, spinse a interrogarsi intorno alle dittature e ai pericoli per la democrazia americana. Proprio intorno al termine “totalitarismo” si sviluppò un intenso dibattito interno, che portò a concentrarsi soprattutto sul nazismo tedesco e il comunismo sovietico, i quali a molti osservatori apparvero sempre meno distinguibili dopo che fu firmato il Patto Ribbentrop-Molotov nel 1939. Di contro il militarismo giapponese sembrava costituire una minaccia minore. Benito Mussolini era invece percepito come un rassicurante “uomo d’ordine”, mascolino e anticomunista, al punto che le relazioni fra Italia e Stati Uniti si mantennero molto buone almeno fino all’invasione italiana dell’Etiopia nel 1935 (Adler e Paterson 1970; Gleason 1995).

Se il punto di vista sui regimi era diverso, nel corso degli anni Trenta si accentuò la paura per le attività di militanti stranieri di estrema destra ed estrema sinistra su suolo statunitense. Come conseguenza, dal 1934 al 1937 agì una speciale commissione della Camera dei rappresentanti per indagare le attività antiamericane lesive della sicurezza nazionale, guidata dai congressisti John W. McCormack e Samuel Dickstein. Nel 1938, fu il rappresentante democratico texano Martin Dies a dirigere un House Committee on Un-American Activities, che si concentrò su nazisti, fascisti, giapponesi e comunisti e che, con l’accrescersi delle tensioni internazionali, riscosse – secondo i sondaggi Gallup del tempo – un notevole favore nell’opinione pubblica statunitense (Dies 1963, 158).

Le attenzioni maggiori furono rivolte ai nazisti americani di retaggio tedesco, sebbene il credo di Hitler fece

poca breccia in queste comunità. Nato nel 1936, in particolare il German-American Bund di Fritz Kuhn ottenne visibilità con il raduno di 20000 simpatizzanti il 20 febbraio 1939 al Madison Square Garden di New York. In generale, però, il Bund contò su poche migliaia di militanti e Kuhn venne condannato per appropriazione indebita (Bertonha and Athaides 2023, 45-46).

Il nazismo suscitava interesse negli Stati Uniti per la capacità di forgiare la mente dei giovani attraverso il sistema scolastico. Riscosse infatti successo il volume di Gregor Ziemer – corrispondente da Berlino nonché fondatore e direttore della Scuola americana in città – che con il suo *Education to Death: The Making of a Nazi* (1941) raccontò, basandosi su interviste di prima mano, come funzionavano le scuole tedesche negli anni del regime. Pubblicato a stralci nel febbraio 1942 sul *Reader's Digest*, il libro ispirò il film di Edward Dmytryk *Hitler's Children* (1943) nonché il cortometraggio di animazione omonimo di Walt Disney dello stesso anno *Education for Death: The Making of the Nazi* (Alpers 2003, 197-198).

Berlino non riuscì, però, a penetrare il sistema educativo statunitense. Il Bund provò a organizzare a St. Louis (in Missouri) dei programmi estivi di tedesco nelle scuole pubbliche locali, contando sul fatto che la comunità tedesca costituiva circa un ottavo della popolazione cittadina, ma trovò l'opposizione delle autorità cittadine e il progetto fu abbandonato. Lo sforzo maggiore dei nazisti si concentrò, così, sull'organizzazione di campi giovanili estivi in cui si ospitarono ragazzi e ragazze di ascendenza tedesca: se ne contarono 24, i più noti dei quali furono quelli di Camp Siegfried, a Long Island (New York), e Camp Nordland ad Andover (New Jersey) (Freye 1967, 81-82). Il riferimento era la Gioventù hitleriana, con i partecipanti in divisa che venivano separati per fasce di età e svolgevano preparazione fisica. Inoltre, si era introdotti allo studio del *Mein Kampf* e dei precetti del nazismo, con alcuni ragazzi che furono invitati in Germania (Canedy 1990, 97-99).

In Congresso, le commissioni preposte denunciavano le infiltrazioni naziste su suolo statunitense basandosi su una serie di testimonianze. Studenti in visita dalla Germania furono descritti come agenti di propaganda, mentre grande attenzione venne rivolta ai campi estivi. Addestramento e marce militari, nonché l'esposizione dei giovani a film e libri di propaganda, divennero di dominio pubblico grazie al lavoro delle commissioni congressuali e all'autorevole rivista *Foreign Affairs*, che pubblicò un'inchiesta sui movimenti stranieri attivi negli Stati Uniti (Hanigen 1937, 8).<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Subcommittee of the Committee on Immigration and Naturalization – House of Representative. "Report Upon Informal Investigation of Nazi Propaganda Activities in the United States." In *Nazi Propagan-*

da Activities by Aliens in the United States. Washington: United States Government Printing Office, 1934: 11-12; House of Representatives – 74<sup>th</sup> Congress, 1<sup>st</sup> Session, *Nazi Propaganda Activities*, 7 marzo 1934, National Archives and Records Administration II, College Park, MD (NARA II), Record Group 59, Department of State Records, Decimal Files, 1930-1939, 811.00 Nazi/296 ½, box 4729; "Statement of John C. Metcalfe, Official Investigator for the Committee on Un-American Activities." In *Hearings before a Special Committee on Un-American Activities, House of Representatives, Third Session on H.Res. 282*, vol. 1. Washington: United States Government Printing Office, 1938: 17, 21, 23; Investigation of Un-American Activities and Propaganda, Report of the Special Committee on Un-American Activities, H. Res. 282 (75<sup>th</sup> Congress), 3 gennaio 1939. Washington: United States Government Printing Office, 1939: 97; report di Mr. Starnes (Alabama) per lo Special Committee on Un-American Activities, 3 gennaio 1940, House of Representatives, 76<sup>th</sup> Congress, 3d session, Report no. 1476, Investigation of Un-American Propaganda Activities in the United States: 17.

Il militarismo espansionista del Giappone degli anni Trenta promosse la cultura nipponica in chiave politica nelle comunità negli Stati Uniti, anche se la risposta della maggioranza dei *nisei* fu piuttosto fredda, considerandosi questi per lo più americani (Adachi 1996; Morimoto 1997; Azuma 2005; Ueda 2002). Ciononostante, nell'ottobre 1940 un memorandum inviato dal direttore dell'FBI asseriva con certezza che le scuole giapponesi alle Hawaii erano di fatto dirette da Tokyo, contavano su insegnanti nipponici e su libri di testo stampati in giapponese e costituivano un chiaro impedimento all'americanizzazione degli studenti.<sup>2</sup> Dopo Pearl Harbor, tali

*da Activities by Aliens in the United States*. Washington: United States Government Printing Office, 1934: 11-12; House of Representatives – 74<sup>th</sup> Congress, 1<sup>st</sup> Session, *Nazi Propaganda Activities*, 7 marzo 1934, National Archives and Records Administration II, College Park, MD (NARA II), Record Group 59, Department of State Records, Decimal Files, 1930-1939, 811.00 Nazi/296 ½, box 4729; "Statement of John C. Metcalfe, Official Investigator for the Committee on Un-American Activities." In *Hearings before a Special Committee on Un-American Activities, House of Representatives, Third Session on H.Res. 282*, vol. 1. Washington: United States Government Printing Office, 1938: 17, 21, 23; Investigation of Un-American Activities and Propaganda, Report of the Special Committee on Un-American Activities, H. Res. 282 (75<sup>th</sup> Congress), 3 gennaio 1939. Washington: United States Government Printing Office, 1939: 97; report di Mr. Starnes (Alabama) per lo Special Committee on Un-American Activities, 3 gennaio 1940, House of Representatives, 76<sup>th</sup> Congress, 3d session, Report no. 1476, Investigation of Un-American Propaganda Activities in the United States: 17.

<sup>2</sup> Memorandum allegato alla comunicazione di J.E. Hoover al Major General Edwin M. Watson. 25 ottobre 1940, Franklin D. Roosevelt Library, Hyde Park, New York, FDR Papers as President, OF 10b, box 12, folder 12 "Justice Dept. FBI Reports, 1940, 341-432".

scuole vennero chiuse e l’uso del giapponese bandito. La commissione per le attività antiamericane dichiarò che le scuole giapponesi in California e alle Hawaii avevano inculcato nei giovani americani di retaggio giapponese il tarlo del tradimento.<sup>3</sup> Diversamente da italiani e tedeschi, la popolazione di ascendenza nipponica (compresi molti giovani di cittadinanza americana) venne in buona parte internata. Un’eccezione furono i residenti alle Hawaii, i quali non vennero detenuti in massa dal momento che rappresentavano la spina dorsale dell’economia locale.

### FASCISTI ITALOAMERICANI

Dei tre regimi, il fascismo fu quello che si impegnò maggiormente nel settore dell’istruzione statunitense, sfruttando la simpatia riscossa da Benito Mussolini non solo da parte degli americani ma anche degli italoamericani. Quest’ultimi ritenevano infatti che egli avesse restaurato il prestigio italiano a livello internazionale. A partire dagli inizi degli anni Trenta, il dittatore promosse oltre oceano fra gli immigrati la lingua e la cultura italiana attraverso il sostegno a scuole etniche e parrocchiali. Contò anche sui docenti e studenti italoamericani simpatizzanti del regime per raggiungere lo stesso obiettivo all’interno delle high school e delle università statunitensi (Pretelli 2012).

In questo clima favorevole, gli sforzi fascisti vennero solo sporadicamente attenzionati dalla stampa statunitense. Interesse lo riscosse nel 1929 una scuola italiana di Providence (Rhode Island), accusata di ricevere finanziamenti dall’Italia e di promuovere programmi “antiamericani”.<sup>4</sup> Nello stesso anno, fece clamore la rivista *Harper’s Magazine*, la quale denunciò i tentativi del duce di “italianizzare” i giovani immigrati attraverso le scuole etniche (Cannistraro 1999, 104-107). Inoltre, a uso delle scuole italiane, il regime inviò oltre oceano libri di testo dai toni apertamente fascisti, mentre ospitò ragazzi italoamericani in campi estivi in Italia, dove l’inquadramento era di stampo paramilitare (Pretelli 2010, 123-142). La nota rivista *Time* diede spazio nel 1938 alla testimonianza dell’antifascista Girolamo Valenti, il quale denunciò l’attivismo su suolo statunitense in campo culturale degli agenti di Roma e l’impegno per portare questi giovani in visita in Italia. Altri oppositori del regime,

fra cui lo storico di Harvard Gaetano Salvemini (1940, 343-345), insistettero sulla natura antidemocratica delle scuole italiane e dei libri che vi venivano impiegati.<sup>5</sup>

Con l’entrata in guerra (10 giugno 1940) le accuse all’Italia si moltiplicarono, con il *New York Times* che, basandosi su un lungo rapporto della polizia di New York, parlò di una rete tentacolare di Mussolini oltre oceano che includeva nella sola città una sessantina di scuole con insegnanti alle dipendenze del console italiano. A novembre, anche *Fortune* scrisse dell’interesse di Mussolini per i giovani oriundi irregimentati nelle scuole etniche.<sup>6</sup> Lo stesso Martin Dies (1940, 336-338) dichiarò pubblicamente che Roma inviava testi che denigravano la democrazia.<sup>7</sup> Fra ottobre 1940 e gennaio 1941, il clima generatosi portò all’eliminazione dalle scuole superiori pubbliche di New York di due *textbooks* sull’Italia contemporanea ritenuti eccessivamente apologetici del regime di Mussolini.<sup>8</sup>

La dichiarazione di guerra di Mussolini agli Stati Uniti, l’11 dicembre 1941, segnò la fine del progetto culturale del duce. Ai circa 700000 cittadini italiani residenti negli Stati Uniti furono imposte limitazioni della libertà personale, mentre vennero chiuse molte scuole e soppressi corsi di lingua e cultura in istituti superiori e università. Alcuni insegnanti vennero internati (DiStasi 2001).

### GUERRA FREDDA

Negli anni Trenta, anche il totalitarismo sovietico riscosse interesse, dal momento che si temeva che questo avrebbe potuto infiltrare la società statunitense con fini eversivi. Ciò in virtù anche dell’esistenza di un Partito comunista americano che negli anni della Depressione economica ebbe seguito nel mondo del lavoro, dei sindacati e degli intellettuali (Ottanelli 1991). Le preoccupazioni riguardarono anche possibili condizionamenti del mondo dell’istruzione, nonostante che vi fossero stati educatori progressisti statunitensi che, dopo aver compiuto delle visite in Unione Sovietica negli anni Venti, erano rimasti positivamente colpiti dal sistema scolastico comunista. Nel

<sup>3</sup> “Report on Japanese Activities”. In *Investigation of Un-American Propaganda Activities in the United States. Hearings before a Special Committee on Un-American Activities. House of Representatives. 77th Congress. H. Res. 282. Washington: United States Government Printing Office, 1942: 1724.*

<sup>4</sup> “Fascist Government Gives Subsidy to School Founded for Italian in Providence.” *The Evening Bulletin*. 26 aprile 1929.

<sup>5</sup> “‘Fascist’ Book Banned in School.” *New York Times*. 23 novembre 1934; “Fascist Textbooks Are Provided for New York Children.” *New York Post*. 4 dicembre 1937; “Recruits for Balilla.” *Time*. 5 settembre 1938; “Mussolini’s American Agents.” *The Nation*. 15 ottobre 1938; “Says Consuls Aid Fascists Aims Here.” *New York Times*. 5 ottobre 1938; “Boston Called a Chief Center of Fascist Propaganda in U.S.” *Christian Science Monitor*. 29 marzo 1941.

<sup>6</sup> “Italian Consulate Charged with Plot.” *New York Times*. 14 giugno 1940; “The War of Nerves: Hitler’s Helper.” *Fortune* XXII, 5, 1940: 110.

<sup>7</sup> “Dies Prepares Report on Propaganda of Italians in U.S.” *Washington Star*. November 24, 1940.

<sup>8</sup> “Two Italian Textbooks in Schools to Be Barred for Fascist ‘Slant.’” *New York Times*. 18 gennaio 1941.

decennio della Depressione economica altri incoraggiarono a guardare alle scuole sovietiche come a un modello di programmazione sociale (Rudderham 2021; Ewin 2006).

Fra le due guerre mondiali, varie furono le denunce di possibili infiltrazioni comuniste delle scuole. In un gravoso clima conformista, nel 1921 l'associazione di veterani American Legion e il sindacato della scuola National Education Association organizzarono una National Education Week con lo scopo di fomentare lo spirito patriottico nelle classi scolastiche. Alcuni insegnanti di New York vennero rimossi dal loro posto di lavoro dietro l'accusa di sostenere l'ideologia comunista e questo fra le rimostranze di un altro sindacato, la New York Teachers Union, e della National Civil Liberties Bureau, associazione a favore dei diritti civili poi rinominata American Civil Liberties Union. In California, la Better America Foundation utilizzò studenti come "spie" in classe, mentre vari stati imposero giuramenti di fedeltà anticomunista agli insegnanti. Inoltre, organizzazioni autodefinitesi "patriottiche" si adoperarono per cancellare nei campus universitari eventi ritenuti "antiamericani": fra questi, coloro che sostenevano la causa dei lealisti nella Guerra civile spagnola. Fra tali "patrioti", l'American Legion rese noto nel 1936 come la lotta al comunismo rappresentasse il suo primo obiettivo. Inoltre, l'attivista Elizabeth Dilling, cofondatrice della Society of Paul Reveres, fu ben lieta di lanciare una crociata contro le manifestazioni degli studenti della University of Chicago, da lei etichettata come "scuola rossa". Era quindi ben attivo un movimento che poteva contare su un filone di stampa conservatrice, in cui si distinguevano i giornali di William R. Hearst, sempre pronti a indicare scuole e college come bastioni di propaganda e indottrinamento socialista. A livello istituzionale, il congressista Hamilton Fish nel 1930 creò uno speciale comitato per investigare le attività comuniste negli Stati Uniti, il quale raccolse centinaia di testimonianze senza però riuscire a scoprire significative infiltrazioni di stampo sovversivo nel sistema scolastico statunitense. Nel 1936, il senatore John J. McNaboe fece approvare dal Congresso federale un comitato di indagine che potesse investigare il corpo docente, studentesco e amministrativo e accusò la Cornell University, nello stato di New York, di essere un centro di propaganda comunista rivoluzionaria. Infine, la già citata commissione di Martin Dies si concentrò sulle attività naziste, ma investigò anche scuole e campi comunisti, prestando in aggiunta attenzione a insegnanti e educatori di scuole e college, accusandone 69 di orientamento ideologico comunista (Gellerman 1944, 116; Dies 1963, 158; Reese Cain 2014).

Quest'isteria venne alimentata dal personale universitario, che fornì informazioni all'FBI su studenti con-

siderati pericolosi (alla fine degli anni Trenta ne furono schedati ben duemila solo alla University of Chicago). Accuse di sovversione vennero rivolte alla University of Michigan, tanto che il presidente Alexander Grant Ruthven reagì con veemenza, rifiutando di imporre ai docenti giuramenti di fedeltà o di denunciarne qualcuno. Nella stessa università, studenti che nel 1934 celebravano il 1° Maggio furono aggrediti. In generale, il clima repressivo alimentava fobie e richiedeva un conformismo che induceva a limitare i diritti degli studenti o persino a espellerli. Tensioni si manifestavano fra insegnanti conservatori, liberali o più smaccatamente di sinistra, mentre chi si rifiutava di prestare giuramenti anticomunisti poteva essere sorvegliato o boicottato nella vendita dei propri libri (Reese Cain 1914, 122-130).

La Guerra fredda e il maccartismo diedero inizio a una nuova fase di *Red Scare*, con scuole, insegnanti e libri di testo che furono sorvegliati dai conservatori, i cui attacchi anticomunisti celavano spesso l'intento di indebolire personalità liberali. Talvolta era sufficiente fare riferimento alle politiche del New Deal, all'internazionalismo o a riforme sociali per vedersi denunciare un volume come "sovversivo". Fra i *red-baiters* vi era Allen A. Zoll, fondatore del National Council for American Education, riconosciuta associazione anticomunista che diede il paravento della lotta ai "rossi" accusò vari educatori e sovrintendenti scolastici a Pasadena (California) e a Houston (Texas) (Foster 2000; Zimmerman 2002b, 82, 84-85). Alla fine degli anni Quaranta e agli inizi dei Cinquanta, furono centinaia gli insegnanti licenziati, ridotti al silenzio o che scelsero di lasciare il proprio lavoro, con genitori che invitavano i figli a raccontare cosa ascoltavano in classe e con gli stessi sindacati degli insegnanti, come la National Education Association, che votavano per bandire i comunisti dalle proprie file e per imporre alle scuole di insegnare la "superiorità" dello stile di vita statunitense. Non mancarono collaborazioni con organizzazioni anticomuniste quali la National Citizens Commission for the Public Schools e la National Congress of Parents and Teachers. Anche l'American Federation of Teachers votò nel 1952 una dichiarazione secondo la quale il sindacato non avrebbe difeso quei soci che fossero stati scoperti essere comunisti. Vari distretti scolastici rifiutarono di ospitare come relatori coloro i quali fossero stati convocati per apparire di fronte alla commissione per le indagini delle attività antiamericane che fu molto attiva anche durante la Guerra fredda (Risen Clay 2025, 306-319).

La Corte Suprema federale soffiò sul fuoco con la sentenza *Adler v. Board of Education* (1952), che confermò la costituzionalità di una legge dello stato di New York che vietava ai comunisti di insegnare nelle scuole

pubbliche. Si stabilì il principio per cui tenere lontane influenze “sovversive” dalle menti dei giovani americani fosse una priorità rispetto alla tutela dei diritti di espressione degli insegnanti garantiti dal I emendamento della Costituzione. L’anno successivo, l’American Association of Universities rilasciò una dichiarazione secondo la quale a nessun comunista sarebbe stato concesso di insegnare nei college americani. A Harvard, una delle principali università del paese, il presidente James Conant sostenne la messa al bando dei comunisti dal proprio ateneo (Risen Clay 2025, 306-319).

Dopo la messa in orbita del satellite sovietico Sputnik (1957), che diffuse la convinzione (infondata) di una superiorità tecnologica dell’Unione Sovietica rispetto agli Stati Uniti, giunsero richieste di introdurre il tema del comunismo nei curricula scolastici al fine di aumentare la consapevolezza fra gli studenti. Ad esempio, in Florida si rese obbligatorio svolgere in tutte le scuole superiori dei corsi per apprendere il sistema di governo americano, descrivendo i pericoli del comunismo e le modalità per combatterlo. In Tennessee i legislatori ordinarono la proiezione in classe del film *Communism on the Map* che descriveva un mondo conquistato dai comunisti (Scribner 2012, 356-359). Negli anni Sessanta della contestazione giovanile non mancarono poi voci come quella della giornalista conservatrice Alice Widener (1970), la quale non esitò a denunciare le tendenze marxiste del movimento studentesco statunitense.

## TERRORISMO

La fine dell’impero sovietico non fece scomparire la paura per il nemico interno, che tornò dopo gli attentati terroristici di New York e Washington dell’11 settembre 2001. Questi scatenarono una forte ondata di islamofobia, del resto già presente nella lunga storia del paese (Luconi, Pretelli 2024, 43-59).

Il timore di infiltrazioni di terroristi si legò all’idea che le scuole coraniche presenti in Medio Oriente, le cosiddette madrase, più che dei centri d’istruzione a carattere religioso fossero delle “fucine” di estremisti pronti a colpire l’Occidente. Una convinzione fomentata anche da esponenti del governo di George W. Bush quali il Segretario di stato Colin L. Powell e il Segretario della difesa Donald H. Rumsfeld. In aggiunta, il rapporto del luglio 2004 della Commissione incaricata di indagare gli eventi dell’11 settembre descrisse senza mezzi termini le madrase presenti nel mondo islamico come “incubatrici di violento estremismo”. Ciò nonostante che i giornalisti Peter Bergen e Swati Pandey pochi anni dopo 9/11 avessero dimostrato come dei 79 terroristi responsabili dei

precedenti 5 peggiori attacchi terroristici contro l’Occidente soltanto 11 avessero effettivamente frequentato delle scuole islamiche. Secondo i due ricercatori, la violenza di Al Qaeda e di gruppi a questa affiliati non era stata opera di poveri studenti istruiti nelle madrase, ma piuttosto di laureati relativamente benestanti con titoli di studio spesso conseguiti in Occidente (Bergen and Pandey 2005, 2006).

Già nel 1996, il noto politologo di Harvard Samuel P. Huntington (1997, 156) aveva parlato di una crescente islamizzazione in Medio Oriente resasi possibile anche grazie alla presenza delle scuole islamiche. Dopo l’11 settembre, la stampa si interrogò intorno al tema, rispetto al quale il celebre *New York Review of Books* recensì una serie di volumi recentemente pubblicati; se ne ebbe poi riflesso nella cultura popolare, dal momento che il film *Syriana* (2005) – con George Clooney premiato con l’Oscar come miglior attore non protagonista – raccontò la radicalizzazione di due giovani in una madrasa terminata con il loro attentato suicida contro una petroliera (Dalrymple 2005; Levin and Hussain 2005; Evans 2006; Blanchard 2008).

Scuole musulmane su suolo statunitense vennero prese di mira da giornali conservatori. In particolare, sul *New York Sun* Daniel Pipes parlò di centri islamici intenti nel promuovere propaganda antisemita, contando anche su testi scolastici inneggianti all’Islam radicale e dai toni fortemente antiebraici e anticristiani. Scuole come la Muslim Community School di Potomac (Maryland), che con i propri insegnanti avrebbero indotto gli studenti alla disaffezione nei confronti degli Stati Uniti (Pipes 2005). Direttore del Middle East Forum, think tank conservatore attivo nel promuovere gli interessi statunitensi in Medio Oriente, nonché ideatore di Campus Watch, gruppo intento a monitorare nei campus universitari attività antisraeliane e musulmane radicali, Pipes fu fra i maggiori oppositori della nascita della Khalil Gilbran International Academy. Creata nel settembre 2005 a Brooklyn come scuola pubblica per favorire il dialogo fra ragazzi di discendenza araba e di altre etnicità, ancor prima della sua apertura venne accusata di essere un luogo di indottrinamento. Debbie Almontaser, insegnante e attivista ideatrice del progetto, fu da subito etichettata come una “jihadista”. In scuole come queste, scrisse Pipes, l’insegnamento in arabo spingeva gli studenti a un bagaglio ideologico estremista; vi vedeva pertanto il rischio di una balcanizzazione della società statunitense e l’imposizione della legge islamica (sharia), come era a suo parere già avvenuto in Francia e nel Regno Unito. In questo clima un gruppo di pressione nato per ostacolare la scuola, denominato Stop the Madrassa Coalition, fece causa al Department of educa-

tion adducendo la scarsa trasparenza degli obiettivi della scuola (Elliott 2008).

## CONCLUSIONI. IL PERICOLO CINESE

Ridottasi la paura per le infiltrazioni islamiche negli Stati Uniti, negli ultimi anni sono andate accentuandosi quelle nei confronti del nuovo competitore cinese. Nel 2006, il *New York Times* (French 2006) parlò di una Cina comunista che si affacciava al mondo come una potenza economica ma che proponeva un'immagine benevola di sé attraverso gli Istituti Confucio. Si tratta di centri culturali il cui nome richiama il più famoso (e rassicurante) filosofo cinese, eludendo così riferimenti al marxismo. Questi istituti hanno riscosso una sempre maggiore attenzione dei politologi, interessati al progetto del colosso cinese di proporsi alle opinioni pubbliche estere come un paese in grado di dar vita a uno "sviluppo pacifico". Per fare questo Pechino ha finanziato la nascita degli Istituti Confucio all'interno di università straniere, nonché corsi di lingua in altre tipologie di scuole, il tutto per promuovere la lingua e la cultura cinese nel mondo. Nel caso specifico degli Stati Uniti, questo approccio è stato accompagnato dalla massiccia iscrizione di studenti cinesi negli atenei statunitensi (Kurlantzick 2007, 60-81; Shambaugh 2013, 207-268).

La buona relazione con Pechino ha avuto tuttavia breve durata. Già in piena Guerra fredda, negli Stati Uniti si era sviluppata una certa paura della Cina comunista. Diffuso era il timore che i cinesi emigrati oltre oceano con documenti falsi arrivassero ideologizzati grazie alla scolarizzazione in istituti comunisti o all'addestramento nell'esercito di Mao Zedong (Ngai 1998, 10-11). Con l'ascesa economica, nel 2010 si contavano già 332 Istituti Confucio sparsi in 96 nazioni, che generavano sospetti di operazioni illecite di intelligence e spionaggio manovrate da Pechino, oltre che di controllare i cinesi residenti all'estero (Barr 2011, 66-67). Due anni dopo, il Committee on foreign affairs della Camera dei rappresentanti tenne una serie di udienze relativamente al ruolo della diplomazia pubblica della Repubblica Popolare Cinese, domandandosi se le sue attività culturali negli Stati Uniti fossero compatibili o meno con i valori della libertà accademica e se le università statunitensi non si stessero addirittura svendendo.<sup>9</sup>

Durante il primo mandato di Donald J. Trump alla Casa Bianca si accrebbero le voci critiche per il presun-

to eccessivo legame con Pechino degli Istituti Confucio presenti negli Stati Uniti, oltre che per l'invio oltre oceano di insegnanti e libri di testo. Si denunciò la censura imposta agli istituti rispetto a certi temi sensibili legati alla Repubblica Popolare Cinese contemporanea (come il rispetto dei diritti umani), oltre ai tentativi di spionaggio. Pechino venne poi indicata come la regia occulta dietro alle contestazioni al Dalai Lama (figura di riferimento spirituale del buddismo tibetano) durante la sua visita negli Stati Uniti nel 2024, dal momento che da anni la Repubblica Popolare Cinese occupa militarmente il Tibet e considera il Dalai Lama un pericoloso leader separatista (Saul 2017; Peterson 2017; Allen-Ebrahmanm 2018; Bauer-Wolf 2021).<sup>10</sup>

In un crescente clima di competizione politica ed economica fra Stati Uniti e la Repubblica Popolare Cinese, Trump cavalcò costantemente un'accesa retorica anticinese (accentuata negli anni del Covid-19, da lui beffardamente definito "influenza cinese") che spinse anche per un ridimensionamento degli Istituti Confucio. Nel 2018, il direttore dell'FBI Christopher A. Wray non nascose come la sua agenzia stesse monitorando tali istituti, nel timore che questi potessero essere coinvolti in operazioni illecite su suolo americano. Nel 2020, si richiese che il Confucius Institute US Center di Washington informasse il governo statunitense rispetto alle sue attività. L'ascesa alla Casa Bianca di Joe Biden allentò la tensione, dal momento che il nuovo presidente annullò la richiesta fatta dal suo predecessore alle università statunitensi di rendere pubblici gli accordi che prevedessero finanziamenti da parte cinese. Ciononostante, le politiche di Trump avevano già aperto una breccia, in considerazione del fatto che alla fine del 2023 ben 104 istituti su 118 risultavano essere stati chiusi o prossimi a farlo. In realtà, però, molti di questi centri non erano scomparsi, ma si erano riciclati sotto una nuova veste giuridica (Urhová 2024).

Iniziato nel gennaio 2025, il secondo mandato di Trump ha segnato il passo verso un nuovo rampante nazionalismo. Questo ha svoltato verso un inedito approccio volto a limitare l'accesso o la residenza negli Stati Uniti di studenti internazionali i cui profili social mostravano un presunto coinvolgimento in generiche attività "antiamericane", terroristiche e antisemite. Tutto questo a seguito delle molte proteste avvenute nel 2024 nei campus universitari americani contro l'occupazione di Israele della Striscia di Gaza in Palestina. Proprio in conseguenza

<sup>9</sup> "The Price of Public Diplomacy with China," *Hearing Before the Subcommittee on Oversight and Investigations of the Committee on Foreign Affairs, House of Representatives*. 28 marzo 2012. Washington DC: U.S. Government Printing Office.

<sup>10</sup> United States Senate, *China's Impact on the U.S. Education System: Staff Report – Permanent Subcommittee on Investigations*, [s.d.], <https://www.hsgac.senate.gov/wp-content/uploads/imo/media/doc/PSI%20Report%20China's%20Impact%20on%20the%20US%20Education%20System.pdf>.

di tali manifestazioni, nell’agosto 2025 il Dipartimento di stato dichiarò di aver revocato 6000 visti a studenti stranieri “colpevoli” di aver criticato pubblicamente Israele. Una mossa in decisa controtendenza rispetto alla storica disponibilità degli Stati Uniti di accogliere e concedere diritto di parola a studenti provenienti da ogni parte del mondo (Kramer 2009; Yeung 2025).

#### BIBLIOGRAFIA

- Adachi, Nobuhiro. 1996. *Linguistic Americanization of Japanese-Americans in Hawaii*. Osaka: Osaka Kyoiku.
- Adler, Les K., e Paterson, Thomas G. 1970. “Red Fascism: The Merger of Nazi Germany and Soviet Russia in the American Image of Totalitarianism, 1930’s-1950’s.” *The American Historical Review* 75 (4): 1046-64.
- Allen-Ebrahimianm, Bethany. 2018. “China’s Long Reaches into American Campuses.” *Foreign Policy*, 7 marzo. Ultimo accesso 28 febbraio 2025. <https://foreignpolicy.com/2018/03/07/chinas-long-arm-reaches-into-american-campuses-chinese-students-scholars-association-university-communist-party/>.
- Alpers, Benjamin. 2003. *Dictators, Democracy, and American Public Culture: Envisioning the Totalitarian Enemy, 1920s-1950s*. Chapel Hill: University of North Carolina Press.
- Antonelli, Sara, Scacchi, Anna, e Scannavini, Anna. 2005. *La Babele americana. Lingue e identità negli Stati Uniti d’oggi*. Roma: Donzelli.
- Azuma, Eiichiro. 2005. *Between Two Empires: Race, History, and Transnationalism in Japanese America*. New York: Oxford University Press.
- Barr, Michael. 2011. *Who’s Afraid of China? The Challenge of Chinese Soft Power*. New York: Zed Books.
- Bauer-Wolf, Jeremy. 2021. “Biden administration walks back federal oversight of Confucius Institutes.” 10 febbraio. Ultimo accesso 12 dicembre 2025. <https://www.highereddive.com/news/biden-administration-walks-back-federal-oversight-of-confucius-institutes/594867/>.
- Bergen, Peter, e Swati Pandey. 2005. “The Madrasa Myth.” *New York Times*, 14 giugno. Ultimo accesso 12 dicembre 2025. <https://www.nytimes.com/2005/06/14/opinion/the-madrassa-myth.html>.
- Bergen, Peter and Swati Pandey. 2006. “The Madrassa Scapegoat.” *The Washington Quarterly* 29 (2): 117-125.
- Bertonha, Joao Fabio Bertonha, e Athaides, Rafael. 2023. *The Nazi Party and the German Communities Abroad*. New York: Routledge.
- Blanchard, Christopher M. 2008. *Islamic Religious Schools, Madrasas: Background*, CRS Report for Congress. 23 gennaio 2008. Ultimo accesso 11 luglio 2025. <https://www.everycrsreport.com/reports/RS21654.html>.
- Canedy, Susan. 1990. *America’s Nazi: A Democratic Dilemma. A History of the German American Bund*. Menlo Park: Markgraf Publications.
- Bruscino, Thomas. 2010. *A Nation Forged in War: How World War II Taught Americans to Get Along*. Knoxville: The University of Tennessee Press.
- Cannistraro, Philip V. 1999. *Blackshirts in Little Italy: Italian Americans and Fascism, 1921-1929*. West Lafayette: Bordighera.
- Crawford, James. 2000. *At War with Diversity: U.S. Language Policy in an Age of Anxiety*. New York: Clevendon.
- Dalrymple, William. 2005. “Inside the Madrasas.” *The New York Review of Books*, 1° dicembre 2005. Ultimo accesso 12 dicembre 2015. <https://www.nybooks.com/articles/2005/12/01/inside-the-madrasas/>.
- De Tocqueville, Alexis. 2018. *La democrazia in America*. Milano: Mondadori.
- Dies, Martin. 1940. *The Trojan Horse in America*. New York: Dodd, Mead & Company.
- Dies, Martin. 1963. *Martin Dies’ Story*. New York: Bookmailer.
- DiStasi, Lawrence. 2001. “How World War II Iced Italian American Culture”. In *Una Storia Segreta: The Secret History of Italia American Evacuation and Internment during World War II*, a cura di Lawrence DiStasi, 303-313. Berkeley: Heyday Books.
- Doerries, Reinhard R. 1993. “Promoting Kaiser and Reich: Imperial German Propaganda in the United States during World War I.” In *Confrontation and Cooperation: Germany and the United States in the Era of World War I, 1900-1924*, a cura di Hans-Jurgen Schroder, 135-157. Providence: Berg.
- Elliott, Andrea, 2008. “Critics Cost Muslm Educator Her Dream School.” *New York Times*. 28 aprile. Ultimo accesso 10 dicembre 2025. [https://www.nytimes.com/2008/04/28/nyregion/28school.html?\\_r=1&ref=nyregion&oref=slogin](https://www.nytimes.com/2008/04/28/nyregion/28school.html?_r=1&ref=nyregion&oref=slogin).
- Evans, Alexander. 2006. “Understanding Madrasahs.” *Foreign Affairs* gennaio/febbraio: 9-16.
- Ewing, Thomas E. 2006. “The ‘Virtues of Planning’: American Educators Look at Soviet Schools.” In *Education and Great Depression: Lessons from a Global History*, a cura di Thomas E. Ewing e David Hicks, 41-61. New York: Peter Lang.
- Foster, Stuart. 2000. *Red Alert! Educators Confront the Red Scare in American Public Schools, 1947-1954*. New York: Peter Lang.

- French, Howard W. 2006. "Another Chinese Export Is All the Rage: China's Language." *New York Times*, 11 gennaio. Ultimo accesso 2 dicembre 2025. <https://www.nytimes.com/2006/01/11/world/asia/another-chinese-export-is-all-the-rage-chinas-language.html>.
- Gertz, Bill. 2021. "Biden ends disclosures on China Institutes." *Washington Times*. 10 febbraio. Ultimo accesso 12 dicembre 2025. <https://www.washingtontimes.com/news/2021/feb/10/joe-biden-ends-confucius-institute-disclosures/>.
- Greer, Colin. 1972. *The Great School Legend: A Revisionist Interpretation of An American Public Education*. New York: Basic Books.
- Finkelman, Paul. 1993. "The War on German Language and Culture, 1917-1925." In *Confrontation and Cooperation: Germany and the United States in the Era of World War I, 1900-1914*, a cura di Hans-Jürgen Schröder, 177-205. Providence-Oxford: Berg.
- Frye, Alton. 1967. *Nazi Germany and the American Hemisphere, 1933-1941*. New Haven: Yale University Press.
- Fuss, Paula. 2006. "Immigration and Education in the United States." In *A Companion to American Immigration*, a cura di Reed Ueda, 493-511. Malden-Oxford: Blackwell.
- Gellermann, William. 1944. *Martin Dies*. New York: John Day.
- Gleason, Abbott. 1995. *Totalitarianism: The Inner History of the Cold War*. New York: Oxford University Press.
- Hanighen, Frank C. 1937. "Foreign Political Movements in the United States." *Foreign Affairs*, 16: 1-20.
- Hoxie, Frederick E. 1984. *A Final Promise: The Campaign to Assimilate the Indians, 1880-1920*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Huntington, Samuel P. 1996. *Lo scontro delle civiltà e il nuovo ordine mondiale*. Milano: Garzanti.
- Kramer, Paul A. 2009. "Is the World Our Campus? International Students and U.S. Global Power in the Long Twentieth Century." *Diplomatic History* 33 (5): 775-806.
- Kurlantizick, Joshua. 2007. *Charm Offensive: How China's Soft Power is Transforming the World*. New Haven: Yale University Press.
- Lee, Erika. 2021. *America for Americans: A History of Xenophobia in the United States*. New York: Basic Books.
- Levine, Steve and Zahin Hussain. 2005. "Pakistan's Broad Education Ills." *Wall Street Journal*. 19 agosto. Ultimo accesso 11 dicembre 2025. <https://www.wsj.com/articles/SB112439683039116960>.
- Lleras-Muney, Adriana, and Shertzer, Allison. 2015. "Did the Americanization Movement Succeed? An Evaluation of the Effect of English-Only and Compulsory Schooling Laws on Immigrants." *American Economic Journal* 7 (3): 258-290.
- Luconi, Stefano, e Matteo Pretelli. 2024. "Nazione di immigrati" o "fortezza America". *Gli Stati Uniti e le minoranze etniche nel XXI secolo*. Milano: Mondadori.
- MacDonnell, Francis, 2004. *Insidious Foes: The Axis Fifth Column and the American Home Front*. Guildford: The Lyons Press.
- Marin Forbes, Susan. 1998. "Language and Immigration." In *Crossing Borders: Regional and Urban Perspectives on International Migration*, a cura di Cees Gorter, Peter Nijkamp, Jacques Poot, 191-146. Aldershot: Ashgate.
- Merry, Michael. S. 2009. "Patriotism, History and the Legitimate Aims of American Education." In *Patriotism and Citizenship Education*, a cura di Bruce Haynes, 1-20. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Morimoto, Toyotomi. 1997. *Japanese Americans and Cultural Continuity: Maintaining Language and Heritage*. New York. Garland.
- Ngai, Mae M. 1998. "Legacies of Exclusion: Illegal Chinese Immigration during the Cold War Years." *Journal of American Ethnic History* 18 (1): 3-35.
- Ottanelli, Fraser. 1991. *The Communist Party of the United States: From the Depression to World War II*. New Brunswick: Rutgers University Press.
- Peterson, Rachele. 2017. "American Universities are Welcoming China's Trojan Horse." *Foreign Policy*. 9 maggio. Ultimo accesso 29 febbraio 2025. <https://foreignpolicy.com/2017/05/09/american-universities-are-welcoming-chinas-trojan-horse-confucius-institutes/>.
- Pipes, Daniel. 2005. "What Are Islamic Schools Teaching?" *New York Sun*, 29 marzo. Ultimo accesso 11 dicembre 2025. <https://www.meforum.org/what-are-islamic-schools-teaching>.
- Proctor, Tammy M. 2014. "Patriotic Enemies: Germans in the Americas, 1914-1920." In *Germans as Minorities during the First World War: A Global Comparative Perspective*, a cura di Panilos Panayi, 213-235. Burlington: Ashgate.
- Reese Cain, Timothy. 2014. "Little Red Schoolhouses? Anti-Communists and Education in an 'Age of Conflicts.'" *'Red Scares': Anti-Communism and Political Repression in the United States, 1921-1946*, a cura di Robert Justin Goldstein, 105-133. Burlington: Ashgate.
- Risen, Clay. 2025. *Red Scare: Blacklists, Mccarthyism, and the Making of Modern America*. New York: Scribner.
- Rudderham, Hannah Lindsay. 2021. "The 'Educational Laboratory': American Educators Visit Soviet Schools, 1925-1929." *Historical Studies in Education* 33 (1): 50-69.

- Salvemini, Gaetano. 1940. *Neither Liberty nor Bread: The Meaning and the Tragedy of Fascism*. New York: Harper and Brothers.
- Saul, Stephanie. 2017. “On Campuses Far from China, Still Under Beijing’s Watchful Eye.” *New York Times*, 4 maggio: Section A, 1.
- Scribner, Campbell F. 2012. “‘Make Your Voice Heard’: Communism in the High School Curriculum, 1958-1968.” *History of Education Quarterly* 52 (3): 351-369.
- Shambaugh, David. 2013. *China Goes Global: The Partial Power*. Oxford: Oxford University Press.
- Trommler, Frank. 1993. “Inventing the Enemy: German-American Cultural Relations, 1900-1917.” In *Confrontation and Cooperation: Germany and the United States in the Era of World War I, 1900-1914*, a cura di Hans-Jürgen Schröder, 99-125. Providence-Oxford: Berg.
- Tyrrell, Ian. 2022. *American Exceptionalism: A New History of an Old Idea*. Chicago: University of Chicago Press.
- Ueda, Reed. 2002. “An Early Transnationalism? The Japanese American Second Generation of Hawaii in the Interwar Years.” In *The Changing Face of Home: The Transnational Lives of the Second Generation*, a cura di Peggy Levitt e Mary C. Waters, 33-42. New York: Russell Sage Foundation.
- Urhová, Dominika. 2024. “The Demise of Confucius Institutes: Retreating or Rebranding?” *China Observers*. 5 settembre. Ultimo accesso 13 dicembre 2025. <https://chinaobservers.eu/the-demise-of-confucius-institutes-retreating-or-rebranding/>.
- Valis, Noël. 2008. “Hemingway’s *The Fifth Column*, Fifthcolumnism, and the Spanish Civil War.” *The Hemingway Review* 28 (1): 19-34.
- Vicente, Rafael L. 2009. “Translation, American English, and the National Insecurities of Empire,” *Social Text* 27 (4): 1-23.
- Widener, Alice. 1970. *Teachers of Destruction: Their Plans for a Socialist Revolution. An Eyewitness Account*. Washington: Citizens Evaluation Institute.
- Wiley, Terrence G., e Jin Sook Lee. 2009. “Introduction.” In *The Education of Language Minority Immigrants in the United States*, a cura di Terrence G. Wiley, Jin Sook Lee, Russell W. Rumberger, 2-34. Buffalo: Multilingual Matters.
- Yeung, Jessie. 2025. “US to screen for ‘anti-Americanism’ in immigration applications, a move critics like to McCarthyism.” *Edition.CNN*. 20 agosto. Ultimo accesso 30 agosto 2025. [https://edition.cnn.com/2025/08/19/us/us-immigrants-screening-anti-american-hnk?Date=20250820&Profile=CNN,CNN+International&utm\\_content=17556649](https://edition.cnn.com/2025/08/19/us/us-immigrants-screening-anti-american-hnk?Date=20250820&Profile=CNN,CNN+International&utm_content=17556649).
- Zimmerman, Jonathan. 2002a. “Ethnics against Ethnicity: European Immigrants and Foreign-Language Instruction, 1890-1940.” *Journal of American History* 88 (4): 1383-1404.
- Zimmerman, Jonathan. 2002b. *Whose America? Culture Wars in the Public Schools*. Cambridge: Cambridge University Press.





**Citation:** Luatti, L. (2026). La controversia sui libri di testo fascisti negli Stati Uniti d'America (1934-1937). *Rivista di Storia dell'Educazione* 13(1): 77-88. doi: 10.36253/rse-18877

**Received:** October 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:** Andrea Mariuzzo, Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia.

## La controversia sui libri di testo fascisti negli Stati Uniti d'America (1934-1937)

### The Controversy over Fascist Textbooks in the United States of America (1934–1937)

LORENZO LUATTI

*Oxfam Italia*  
lorenzo.luatti@oxfam.it

**Abstract.** During the Fascist era, the publishing production aimed at Italian schools abroad and young people of Italian descent experienced significant growth, particularly after the appointment of Piero Parini as head of the General Directorate for Italians Abroad and Schools in December 1929. Parini directed the content of these publications - especially the school textbooks with the introduction of the unified state textbook (1929) - towards a pronounced nationalist and fascist orientation, surpassing the more moderate patriotic tone they had held during the 1920s. These schoolbooks were distributed worldwide, but in the United States they sparked strong protests from the public opinion, the press, and American diplomatic authorities. Furthermore, Italian consuls and school directors in the US voiced specific criticisms, considering the texts unsuitable for Italo-American students attending Italian language courses in American schools and after-school programs. This controversy, which lasted several years (1934-1937), had significant repercussions up to the fall of Fascism. Despite the moderate and cautious tone of the parties involved, divergent and sometimes irreconcilable positions emerged regarding the political-cultural, educational, and propagandistic role of the "Fascist" textbook. The paper reconstructs the entire affair in detail: the underlying motivations, the various positions and interests at stake, the main protagonists in Italy and especially in the United States, the proposed, adopted, or rejected solutions, and the deadlock situations that arose. Finally, it analyzes the structure and content of the new reading book destined for the United States, produced following the described events, to assess its response to the previously raised critical objections.

**Keywords:** fascism, italian school abroad, fascist textbooks, United States of America, cultural diplomacy.

**Riassunto.** Durante il ventennio fascista, la produzione editoriale destinata alle scuole italiane all'estero e ai giovani italo-oriundi conobbe un forte impulso, in particolare dopo la nomina di Piero Parini a capo della Direzione generale degli italiani all'estero e delle scuole, avvenuta nel dicembre 1929. Parini orientò i contenuti di queste pubblicazioni, e in particolare i testi unici di stato per le scuole italiane all'estero, verso un marcato indirizzo nazionalista e fascista, superando la più moderata connotazione patriottica che avevano avuto negli anni Venti. Questi libri scolastici furono distribuiti

in tutto il mondo, e negli Stati Uniti suscitarono forti proteste da parte dell'opinione pubblica, della stampa e delle autorità diplomatiche. Critiche puntuali furono espresse anche dai consoli e dai direttori didattici italiani in quel Paese, i quali ritennero quei testi inadatti agli studenti italo-americani frequentanti i corsi di lingua italiana delle scuole e dei doposcuola americani. La controversia, durata alcuni anni (1934-1937), ebbe importanti ripercussioni fino alla caduta del fascismo. Nonostante i toni moderati e cauti dei protagonisti, emersero posizioni divergenti e talvolta inconciliabili circa la funzione politico-culturale, educativa e propagandistica del libro di testo "fascista". Il contributo ricostruisce nei dettagli l'intera vicenda: le motivazioni di fondo, le diverse posizioni e gli interessi coinvolti, i protagonisti principali in Italia e soprattutto negli Stati Uniti, le soluzioni proposte, adottate e respinte, e le situazioni di stallo che si determinarono. Infine, il contributo esamina la struttura, i contenuti e le specificità del nuovo libro di lettura rivolto agli studenti delle scuole d'italiano, appositamente redatto a seguito degli eventi descritti, per verificarne la risposta alle obiezioni sollevate.

**Parole chiave:** fascismo, scuole italiane all'estero, libri di scuola, Stati Uniti d'America, diplomazia culturale.

## I. INTRODUZIONE

Con il fascismo le istituzioni scolastiche e i libri di scuola rivestirono un ruolo centrale nella strategia di italianizzazione e di creazione del consenso fra le collettività di connazionali all'estero (Luconi 2000; Cavarocchi 2010). Tra gli obiettivi del regime figurava, come dichiarò Dino Grandi, «il recupero spirituale di tutte le collettività italiane sparse per il mondo»<sup>1</sup>, attraverso il rafforzamento e la valorizzazione del senso di appartenenza nazionale sia nei genitori sia nelle generazioni successive (Ragone 1999, p. 127).

La produzione editoriale per le scuole italiane all'estero e per i giovani italo-oriundi ebbe un notevole impulso nel ventennio (Pretelli 2010, pp. 138-142; Luatti 2017 e 2023; Ascenzi 2020), soprattutto con la nomina, nel dicembre 1929, di Piero Parini alla guida della Direzione generale degli italiani all'estero e scuole (la DIES, poi DIE), già dal 1928 a capo della Segreteria generale dei fasci italiani all'estero (Bertonha 2018). A lui si devono l'ideazione e la realizzazione del progetto del testo unico di Stato per le scuole italiane d'oltreconfine, e più in generale tutta la produzione editoriale scolastica e parascolastica per i giovani figli di italiani residenti all'estero, dal 1928 al 1937, in cui assunse di volta in volta ruoli differenti (promotore, coordinatore, compilatore, revisore e prefatore). Anche i contenuti di tali testi conobbero, nell'arco temporale di direzione Parini, un progressivo orientamento «in senso decisamente fascistizzante rispetto alla più sfumata connotazione patriottica che essi avevano assunto negli anni Venti» (Cavarocchi 2020, p. 241).

«Questi volumi – scrive Matteo Pretelli a conclusione della sua monografia sul fascismo e gli italiani all'e-

stero (2010, p. 141) –, vennero inviati in tutto il mondo», e negli Stati Uniti (e pure in Francia, Brasile e Turchia: Luatti 2017, p. 260 ss. e 2023, p. 44) suscitarono malcontenti, proteste e critiche puntuali, anche e soprattutto da parte di osservatori italiani, in quanto ritenuti poco adatti agli allievi italo-americani delle scuole laiche e delle più diffuse scuole cattoliche parrocchiali di livello elementare<sup>2</sup>, nonché frequentanti l'ampia rete di doposcuola italiani, legati agli stessi istituti o ad associazioni culturali degli immigrati, che nel pomeriggio offrivano corsi di lingua italiana ai bambini italo-oriundi. Furono giudicati poco adatti sia per i toni e i contenuti apertamente nazionalistici e apologetici del fascismo, sia per la scarsa aderenza al contesto storico e sociale americano, sia, infine, per il livello linguistico e testuale ritenuto troppo complesso in alcuni casi, o troppo infantile in altri (Pretelli 2010, p. 141 e 2012; Luatti 2017 e 2023).

Una *querelle* che si protrasse per alcuni anni (1934-1937) documentata da una cospicua corrispondenza intercorsa tra istituzioni consolari e diplomatiche italiane negli Stati Uniti, direttori didattici per il coordinamento dell'insegnamento della lingua italiana nelle scuole americane, Parini e alti funzionari della DIE, dalla quale trasparivano, al di là dei toni moderati e prudenti dei vari interlocutori, le divergenti e talvolta le inconciliabili posizioni rispetto alla funzione e alle finalità, educative e politico-culturali – e certamente propagandistiche –, del libro di testo fascista. In questo contributo propongo una ricostruzione analitica dell'intera vicenda.

<sup>1</sup> DIE, Dispaccio-circolare n. 38025-62 del 3/9/1928, recante "La politica dell'emigrazione in Regime Fascista", in «Raccolte delle circolari e istruzioni ministeriali», vol. VII, dal 1° gennaio 1888 al 30 settembre 1904, Tip. riservata del Ministero degli Affari Esteri, Roma, 1938, p. 157.

<sup>2</sup> In una comunicazione interministeriale della DIE si precisava che «nell'America del Nord esistono soltanto corsi di italiano istituiti presso le scuole parrocchiali o ad iniziativa delle Società italo-americane. Per coordinare e migliorare i risultati di detti corsi, questo Ministero ha inviato nel 1934 nelle maggiori sedi un insegnante di ruolo con incarico direttivo»: ASDMAE, AS 1936-'45, b. 117, fasc. "Stati Uniti. Libri di testo per le scuole italiane negli St. Uniti", pos. III/I, Direzione Generale Italiani all'Estero, A Comm. Romolo Giandolini, Direttore Capo della Ragioneria, Roma, 4/5/1936, f.to U. Pullino.

## 2. LA RICERCA DI NUOVI TESTI E NUOVI AUTORI

Un buon punto di partenza è offerto dalla lettera che Parini scrive nel febbraio 1935 all'ambasciatore italiano a Washington, Augusto Rosso, per prospettargli una ragionevole soluzione alla fastidiosa controversia in atto negli Stati Uniti sui testi editi dalla DIE, affinché si superino così i malumori e le proteste delle autorità nordamericane, spiacevolmente rimbalzate e alimentate da alcuni interventi nella stampa locale<sup>3</sup>. La questione conobbe un'accelerazione e venne definita con maggiore chiarezza nei mesi di febbraio e marzo 1935, quando il Dipartimento di Stato americano presentò formali proteste alle autorità diplomatiche italiane, lamentando il contenuto troppo politico di alcuni volumi provenienti dall'Italia, ritenuti inadatti agli studenti americani<sup>4</sup>. Un memorandum del Dipartimento di Stato presso l'ambasciata Italiana a Washington (20/2/1935) attribuiva la responsabilità della vicenda all'operato degli addetti culturali presso i consolati italiani.

[...] Le attività dei professori Cesare Porotti, Mario Giani e Marcello Zerqueni, rispettivamente addetti ai consolati italiani di Detroit, New York e Philadelphia, non possono essere considerate senza preoccupazione dal governo americano. L'intera portata delle loro attività non è nota al Dipartimento, ma il fatto stesso che uomini di tali capacità siano addetti ai consolati in qualità di impiegati ha suscitato un sentimento di sospetto tra i cittadini americani, particolarmente ostili a qualsiasi forma di propaganda straniera in questo paese. Hanno importato e distribuito gratuitamente alle scuole pubbliche e parrocchiali libri di testo che non sono adatti all'uso nell'istruzione dei bambini americani, e l'uso di questi libri di testo ha suscitato ampie critiche [...]. Alla luce dei fatti sopra esposti, si suggerisce informalmente che [...] i professori Porotti, Giani e Zerqueni vengano trasferiti in un altro Paese [...] e che venga interrotta la distribuzione gratuita nelle scuole americane di libri di testo stampati in Italia.

In un memorandum successivo (Washington, 28/2/1935), Jay Pierrepont Moffat, direttore della Divisione per gli Affari dell'Europa Occidentale, rilevava che, sebbene il Ministero degli Esteri italiano avesse riconosciuto l'inadeguatezza di tali libri per le scuole americane a causa di alcuni passaggi eccessivamente nazionalistici, non intendeva sospenderne la distribuzione gratu-

ita, giudicando la richiesta «irragionevole e difficile da rispettare»; tuttavia, il 5 febbraio aveva impartito disposizioni per la sostituzione dei testi con altri non soggetti alle medesime critiche.

Il riferimento era alla menzionata lettera inviata da Parini all'ambasciata d'Italia a Washington, nella quale si ammetteva che le edizioni della DIE pensate per le scuole governative e sussidiate dallo Stato italiano, per il loro «carattere fortemente nazionale», risultavano inadatte agli studenti italo-americani delle scuole degli Stati Uniti – «dove chiediamo ospitalità per la lingua italiana» –, in quanto potevano suscitare «sospetti e resistenze» da parte dei loro insegnanti, in particolare nelle scuole parrocchiali gestite in larga misura da suore irlandesi. Si rendeva urgente, proseguiva il direttore, «predispone una edizione speciale di uno o più libri di testo adatta allo scopo», e a questo riguardo proponeva di convocare un gruppo di esperti cui sarebbe spettato il compito di «fornire dati e indicazioni sul tipo di libro che occorrerebbe»<sup>5</sup>. Questa sorta di «commissione» avrebbe avuto il compito di individuare le parti da eliminare e quelle da aggiungere – «di argomento opportuno per gli studenti italo-americani» – all'interno dei testi unici in uso. I nuovi volumi avrebbero dovuto conservare le stesse caratteristiche grafiche ed essere illustrati dallo stesso artista che aveva curato le immagini dei libri originali.

Parini proponeva quali membri del gruppo di lavoro: il prof. Giuseppe Prezzolini, dal 1930 direttore della Casa Italiana presso la Columbia University, Bruno Roselli, professore di lingua e letteratura italiana al Vassar College di Poughkeepsie a New York e uno dei più attivi propagandisti fascisti in Nord America<sup>6</sup>, padre Giuseppe Maria Congedo, direttore di alcune scuole parrocchiali a New York (Frisullo, Bondanese 2022), i direttori didattici generali per il coordinamento dell'insegnamento della lingua italiana prof. Giani, prof. Zerqueni e prof.ssa De Renzio, rispettivamente, a New York, Filadelfia e Boston.

La proposta Parini – si trattava, in buona sostanza, di operare un *restyling* ai testi di lettura in corso – fu

<sup>3</sup> Si v. *Fascist Book from Italian Course*, in "The Morning Tribune", 22/11/1934 e *Fascist Book Banned from in School*, in "New York Times", 23/11/1934, citati da Pretelli 2010, p. 141.

<sup>4</sup> *Foreign Relations of the United States. Diplomatic Papers 1935 (In four Volumes). Volume II. The British Commonwealth. Europe*, United States Government Printing Office, Washington, 1952, p. 543-551 (*Representations by the Department of State regarding Fascist propaganda activities of certain Italian consular officers in the United States*, n. 811.00F/201).

<sup>5</sup> Cfr. ASDMAE, AS 1936-'45, b. 117, fasc. "Stati Uniti. Libri di testo per le scuole italiane negli St. Uniti", pos. III/I, P. Parini, A. R. Ambasciata d'Italia Washington. Libri di testo per le scuole italiane all'estero, 5/2/1935.

<sup>6</sup> Roselli pubblicò in quegli anni alcuni studi sullo stato dell'insegnamento dell'italiano negli Stati Uniti (*The Teaching of Italian in the United States. A Historical Survey*, J.J. Little and Ives Company, New York, 1934; *Italian yesterday and today. A history of Italian teaching in the United States*, The Stratford Company, Boston, 1935) e una monografia su Francesco Vigo per i giovani italo oriundi, edita dalla Segreteria dei fasci italiani all'estero (*Francesco Vigo. Una grande figura storica fra gli italiani degli Stati Uniti*, Roma, 1932), ripubblicata, con modificazioni, in inglese (*Vigo: A forgotten Builder of the American Republic*, The Stratford Company, Boston, 1933).

bocciata dall'influente direttore didattico di New York Mario Giani, secondo cui occorre «libri nuovi compilati organicamente con differenti intendimenti, concetti e mentalità», e non una «rabberciatura» di quelli già editi<sup>7</sup>. Giani, facendo cadere l'idea della commissione di revisione del libro di testo, propose di affidare la scrittura dei nuovi testi ai summenzionati direttori didattici in collaborazione con Leonard Covello, fondatore e preside della Benjamin Franklin High School a East Harlem a New York e attivo promotore della lingua italiana nella metropoli (Cagnolati, Petruzzi 2023; Petruzzi 2023), e la prof.ssa Annita Emily Giacobbe, docente di Italiano al De Witt Clinton High School di New York, coautori di un diffusissimo libro di testo d'italiano per le High-Schools (Cantore 2022, pp. 91-92)<sup>8</sup>. In una densa relazione datata 26 marzo 1935, inviata dal consolato di New York all'ambasciata italiana e da questa trasmessa a Roma, Giani chiedeva che i libri unici, in particolare quelli per le classi prima, seconda e quarta, fossero «coraggiosamente modificati e nella sostanza e nella forma», in poche parole, rifatti daccapo.

Ora gli attuali “Libri per le scuole italiane all'estero” – innegabilmente gioielli d'arte tipografica e tutto un ispirato canto italico di amore e di fede – sono il non plus ultra per gli alunni delle RR. Scuole Italiane all'Estero, già pronti e disposti a comprenderli e ad assimilarli; ma non sono, purtroppo, quelli che possono essere usati liberamente e proficuamente in queste scuole italiane, frequentate da ragazzi affatto digiuni di nostra lingua e di nostra storia, circondati da gente a noi poco amica ed affetti, quindi, da un latente sentimento di diffidenza e di pregiudizio contro l'Italia e gli Italiani.

“I ragazzi d'America – proseguiva nella sua relazione il direttore Giani, con parole che rammentano le osservazioni di trent'anni precedenti di Arturo Galanti, Giuseppe Lombardo Radice e soprattutto di Gabriele De Robbio (Luatti 2017, p. 179) – vivono in un ambiente dove i bisogni, i desideri, le aspirazioni sono del tutto diversi da quelli dei nostri bambini; ond'è che se noi mettiamo nelle loro mani un libro che li trascini di sana pianta in un mondo che essi non amano perché ad essi sconosciuto, questo libro, che non sa com-

muoverli, non può che lasciarli indifferenti o annoiarli tremendamente”<sup>9</sup>.

Questi libri poco parlavano «al cuore dei fanciulli italo-americani»: accanto alle usanze, alle feste e alle glorie del popolo italiano di volta in volta descritte e narrate, occorreva inserire costumi, ricorrenze e “vanti” del popolo americano; le pagine esaltanti l'Italia e i grandi italiani di tutte le epoche dovevano essere precedute e seguite da pagine «che mettersero in rilievo i grandi americani, già cari al cuore di questi ragazzi» italo-americani, perché «non sarà mai abbastanza ripetuto – puntualizzava il direttore Giani – che solo con l'imparzialità nei loro grandi si potrà ispirare l'ammirazione e la stima per i grandi nostri». E infine, sempre al fine di rendere più interessanti tali libri ai giovani italo-americani, accanto alle illustrazioni (disegni e fotografie) del Belpaese, bisognava inserire immagini di città, monumenti e uomini illustri d'America.

Il giudizio di Giani sul libro della prima classe redatto dalla maestra Clementina Bagagli era di aperta e totale censura («lo rifarei daccapo», scriveva), non tanto per il suo valore intrinseco, quanto per lo specifico destinatario a cui andava in mano negli Stati Uniti: ossia gli allievi della prima classe dei corsi di italiano pomeridiani, provenienti «dal quarto grado elementare americano» (di età 9-10 anni), dunque ormai lontani dal linguaggio infantile utilizzato nelle prime quaranta pagine di quel volume (Figura 1). Non fu più magnanimo il giudizio sul libro per la quarta compilato dalla DIE: «per contenuto e per stile» esso si rivelava «addirittura... una muraglia cinese» per gli alunni italo-americani (Figura 2). «Buono» e «meraviglioso» erano giudicati, rispettivamente, i libri di terza e quinta<sup>10</sup>.

Giani proponeva di adottare una strategia di accostamento leggera alle “grandezze” nazionali: bisognava non essere troppo espliciti nella loro esaltazione come invece facevano, con toni sovente enfatici, i libri di stato per le scuole italiane d'oltreconfine. Tutt'altra tattica doveva seguirsi per far innamorare i giovani italo-americani dell'Italia e della lingua italiana. L'esposizione doveva avvenire senza particolari commenti, in punta di penna – con frugalità, discrezione, arte dell'implicito –, lasciando all'insegnante «il compito d'insinuare in una piacevole conversazione tutto quello che il libro sapientemente taceva». Il fanciullo italo-americano doveva essere convertito alla causa italiana senza accorgersene, avvinendolo «con l'interesse del racconto e con l'orgoglio

<sup>7</sup> Cfr. ASDMAE, ivi, A. Rosso, A Die (s.t.), 3/4/1935.

<sup>8</sup> Il libro di Covello e Giacobbe è *First Book in Italian* (The MacMillian Co., New York, 1928), più volte ristampato, il quale «rappresenta in un certo senso il punto di svolta nella manualistica di italiano a stranieri, al quale molti negli anni successivi faranno riferimento e dal quale evolveranno» (Dolci 2021, p. 239). Nel 1933, i due autori pubblicarono un testo più avanzato *First Reader in Italian*.

<sup>9</sup> Cfr. ASDMAE, ivi, M. Giani (Direttore delle scuole italiane di New York), A R. Consolato di New York, Come dovrebbero essere redatti i libri per le scuole italiane del Nord America (Secondo il mio modesto modo di vedere e di pensare), 26/3/1935.

<sup>10</sup> Ibid. per tutte le citazioni nel testo.

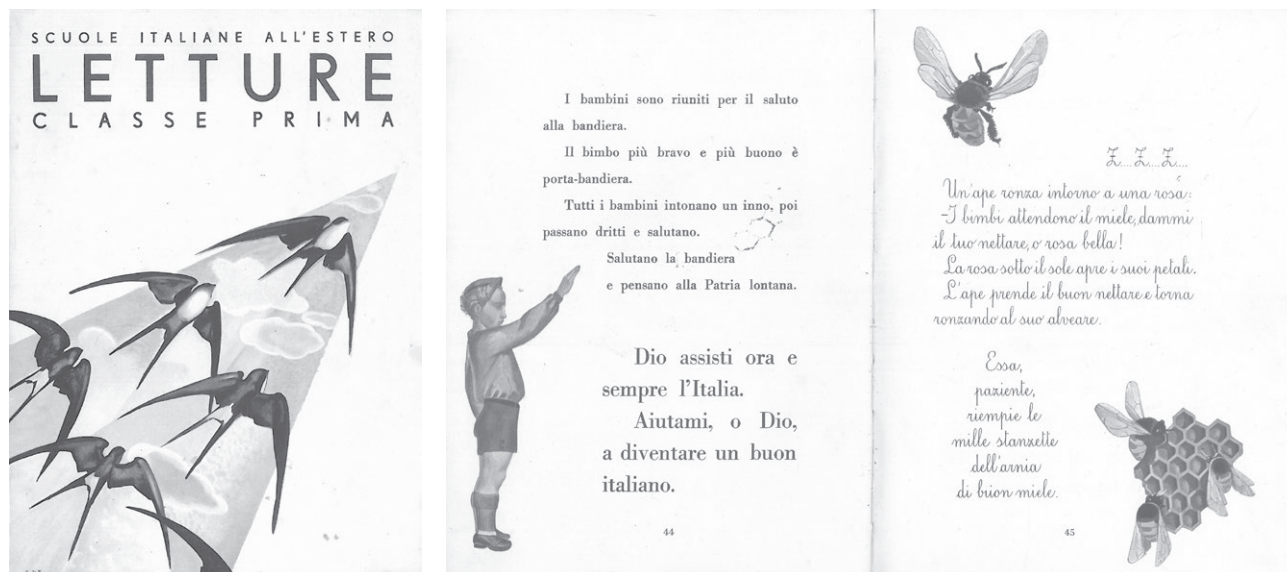


Figura 1. Copertina e doppia pagina interna (44-45) del volume Scuole Italiane all'Estero, *Letture classe prima*, compilato da C. Bagagli e illustrato da A. Della Torre (1933)

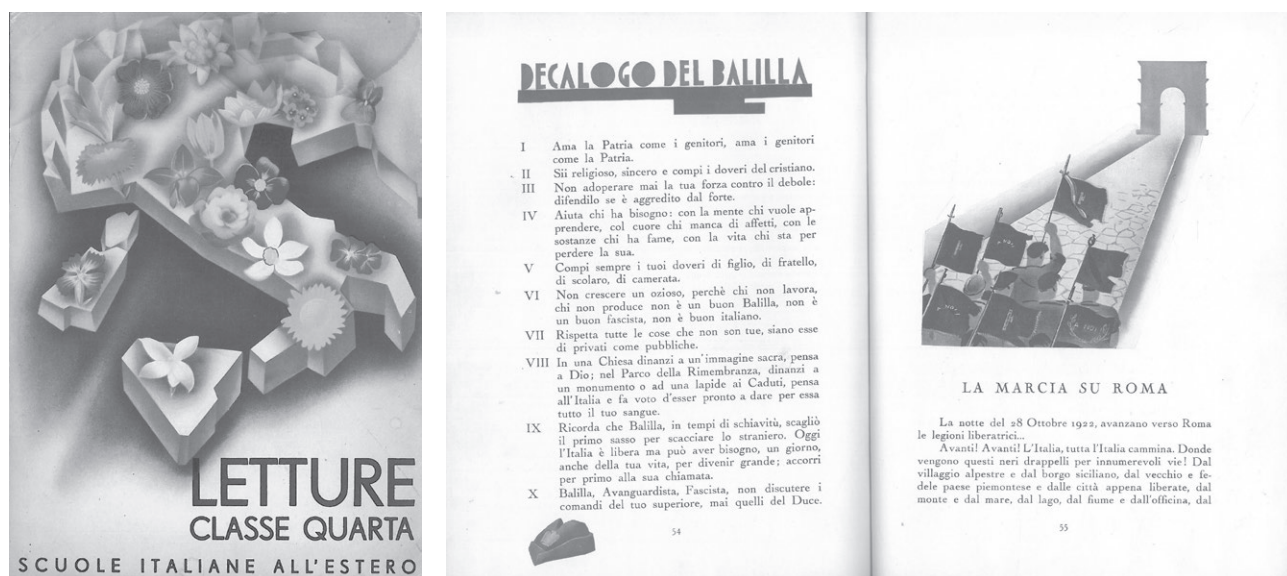


Figura 2. Copertina e doppia pagina interna (54-55) del volume Scuole Italiane all'Estero, *Letture classe quarta*, compilato dalla Direzione degli Italiani all'Estero (DIÈ) e illustrato da C. Testi (1933).

delle difficoltà linguistiche superate», in modo da risvegliare nella sua coscienza la fiera «latente ed assopita, di appartenere ad una razza gloriosa».

Se tale tattica non sarà seguita – concludeva Giani, mostrando di aver assimilato alcuni principi dell'attivismo pedagogico –, le lezioni dell'insegnante saranno solo delle aride e quasi inutili lezioni di lingua, se non addirittura dannose, perché l'avversione provocata da letture

difficili e non interessanti potrebbe estendersi fatalmente all'intero libro in lettura, a tutti i libri stampati nella stessa lingua e a tutto quello che si riferisce all'Italia e agli Italiani.

Pochi giorni prima, la questione della distribuzione gratuita dei libri di testo pubblicati dalla DIÈ fu inserita all'interno di un elenco di questioni ancora irrisolte con

il governo italiano dall'ambasciatore statunitense in Italia presso il Segretario di Stato, Samuel Miller Breckinridge Long<sup>11</sup>. Occorreva procedere celermente.

Ai primi di aprile del 1935, l'ambasciatore Rosso, sentito il consolato italiano in New York, informava Parini che i professori Covello e Giacobbe «avrebbero presentato nel più breve tempo possibile uno schema di libri per l'insegnamento dell'italiano nelle scuole elementari»<sup>12</sup>. Parini sembrò convincersi della bontà dei rilievi espressi e prese in parola il direttore Giani tanto che, con telegramma 12 aprile 1935, a lui affidò la scrittura del testo per le classi prima e seconda («uniti»), e approvò il coinvolgimento dei professori Covello e Giacobbe per la stesura dei libri di terza e quarta classe («separati»), mentre l'elaborazione del testo di quinta fu posticipata all'anno a venire<sup>13</sup>. Quale imprescindibile contenuto dei nuovi testi Parini indicava, in apposito telegramma, l'«opportuno risalto» al contributo dato dai navigatori e pionieri italiani alla storia americana, suggerendo al riguardo di ricavare elementi utili dal libro *Italians in America* di Giovanni E. Schiavo (1898-1982)<sup>14</sup>.

Dopo circa un mese emersero le prime defezioni e prese di distanza. Covello e Giacobbe compresero immediatamente i rischi di un'iniziativa orchestrata dalla DIE e improntata alla consueta aggressiva propaganda nazionale (la guerra d'Etiopia incombeva): comunicarono la loro disponibilità a redigere uno «schema di libro di testo italo-americano e non di libri di Istituto italiano [ossia, editi dalla DIE] destinati a giovani italo-americani»<sup>15</sup>, e con questa limpida precisazione, di fatto, si fecero da parte. Questa posizione rifletteva la visione pedagogica di Covello, per il quale l'insegnamento della lingua italiana doveva servire a rafforzare l'identità della comunità italo-americana e a promuoverne l'emancipazione e l'assimilazione nella società statunitense, anziché fungere da strumento di propaganda nazionalista e fascista volto alla creazione di ipotetiche «quinte colonne».

Covello e Giacobbe furono sostituiti dal professor Peter M. Riccio (1898-1990), membro dell'Education Bureau in seno alla Casa Italiana della Columbia University (Ragusa 1994 e 2005; Faedda 2017), e dalla professoressa Rina Ciancaglini, «docente da dieci anni in una

«High School» di New York e da due anni al «Teachers College» e alla Columbia University» (Salvemini 1977, p. 40), entrambi assidui collaboratori del «Giornalino» di Prezzolini (Dolci 2018, p. 85 ss.)<sup>16</sup>. Si consolidava così l'orientamento delle autorità diplomatiche e consolari italiane a fare affidamento su quel gruppo di insegnanti italo-americani legati all'*Italian Teachers Association*, fondata nel 1912 (ma riorganizzatasi nel 1921) con l'obiettivo di promuovere l'insegnamento della lingua italiana nelle scuole e nei college (Dolci 2018, p. 21 ss. e 2021, p. 230).

Riccio e Ciancaglini accettarono l'incarico ma significativamente, nonostante la loro aperta adesione al fascismo, chiesero di non figurare come autori di una pubblicazione della DIE, organismo ormai sotto i riflettori delle autorità statunitensi e dell'opinione pubblica locale<sup>17</sup>. Una simile richiesta non poteva essere considerata né irriverente né fuori luogo: basti pensare che, nel giugno 1935, fu lo stesso ambasciatore Rosso a chiedere a Parini, in vista di una possibile distribuzione negli Stati Uniti del «bel volume» di premio ricevuto da Roma, di rimuovere dal testo – «per le ragioni note» – sia la prefazione del direttore della DIE, sia la dicitura «Scuole Italiane all'estero», «sempre allo scopo di evitare obiezioni e contrasti da parte delle autorità locali»<sup>18</sup>.

### 3. SOLUZIONI PASTICCIATE

Con l'approssimarsi del nuovo anno scolastico (1935-'36) ai consolati si ripresentò la questione dei libri di testo da inviare alle scuole, considerando che i vecchi erano ritenuti improponibili e per i nuovi occorreva attendere un anno ancora. L'ambasciatore Rosso, rifacendosi alla soluzione escogitata nel 1934 dal console a New Orleans per i corsi di lingua italiana nelle scuole di quel territorio, invitò i consolati italiani negli Stati Uniti a «strappare» alcune pagine, quelle più accesamente nazionalistiche e inneggianti il fascismo, dai testi unici di prima, seconda e terza classe – una defascistizzazione

<sup>16</sup> Ibid. (per la citazione nel testo).

<sup>17</sup> Ibid. Peter Riccio fu autore di numerosi manuali per l'apprendimento dell'italiano per stranieri, tra cui *Home Study course in Italian composition and contemporary Italian lecture* (1933), *Home study course in Intermediate Italian* (1933), *Italian authors of today* (1938), *Ridete e imparate! An Integrated Italian Reader for Beginners* (1942); v. Peter M. Riccio Papers (1911-1977), Rare Books and Manuscripts Library, Columbia University in the city of New York, Box 6, F. 9, Parini, Minister Piero Correspondence [n.p.], 1929-1937.

<sup>18</sup> ASDMAE, ivi, R. Ambasciata d'Italia Washington (f.to A. Rosso), A. Piero Parini, s.t., 28/6/1935. Il riferimento al «bel volume» era senza dubbio al lussuoso testo di Gioacchino Volpe, *Il Risorgimento dell'Italia*, edito dalla DIE e dai Fasci italiani all'estero nel 1934, riccamente illustrato con tavole cupe e stentoree del pittore Mario Sironi, e con prefazione del direttore Parini.

<sup>11</sup> *Foreign Relations of the United States. Diplomatic Papers 1935*, cit., telegramma 20/2/1935, pp. 549-550 (*Representations by the Department of State regarding Fascist propaganda activities of certain Italian consular officers in the United States*, 811.00F/208).

<sup>12</sup> ASDMAE, ivi, R. Ambasciata Washington, A Die, 3/4/1935 (f.to Rosso).

<sup>13</sup> ASDMAE, ivi, P. Parini, A R. Ambasciata d'Italia Washington, Libri di testo, 12/4/1935.

<sup>14</sup> Cfr. ASDMAE, ivi, P. Parini, A R. Ambasciata d'Italia Washington, Libri di testo, 20/4/1935.

<sup>15</sup> ASDMAE, ivi, A. Rosso Ambasciata d'Italia Washington, A Die, Libri di testo, telegramma 4/5/1935.

che ricorda quella che sarà compiuta dal comando Alleato nel 1943-'44 sui libri unici in Italia (Bacigalupi, Foscati 1986, pp. 234-235) –, mentre sospese la distribuzione dei volumi di quarta e quinta, in quanto «troppo gran parte del contenuto avrebbe dovuto venir soppressa»<sup>19</sup>.

Con uno stringatissimo telegramma, un risentito Parini accusò il colpo, e decise di passare al contrattacco<sup>20</sup>. In attesa dei dattiloscritti dall'America, il direttore generale ritenne che il tempo degli indugi era terminato e occorreva chiamare a sé persone fidate e di sperimentata competenza, come Clementina Bagagli e Angelo Della Torre – autori peraltro di alcuni dei libri “sotto accusa” – ai quali, tra fine 1935 e inizio del nuovo anno, fu commissionata la compilazione di un nuovo libro (unico) per le scuole d'italiano negli Stati Uniti, scritto e illustrato avendo riguardo ai rilievi e alle osservazioni giunte da oltre oceano<sup>21</sup>. Ma il direttore si spinse oltre: individuò la persona – la scrittrice Milly Dandolo – che avrebbe dovuto mettere mano al nuovo libro di 4<sup>a</sup> (che uscì l'anno seguente) e mise in cantiere la pubblicazione di un nuovo testo di 5<sup>a</sup>, che sarà pubblicato a fine 1938, dopo la sua defenestrazione dalla DIE (Pretelli 2010, pp. 36-37; Cavarocchi 2010, p. 127; Luatti 2023, pp. 72 e 97)<sup>22</sup>.

Quando giunsero a Roma i dattiloscritti della 1<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup> parte del volume per la prima e seconda classe redatti da Giani (febbraio 1936) e, soprattutto, quelli dei volumi per la terza e la quarta da Ciancaglini e Riccio (ottobre 1936) i giochi erano praticamente già chiusi.

Nella lettera di accompagnamento al testo di Giani, l'ambasciatore Rosso manifestò la propria soddisfazione per la sua riuscita, rispondente «allo scopo per il quale ne era stata preordinata la preparazione dal superiore Ministero», e avanzò la proposta di utilizzare la seconda parte, antologica, del libro (destinata alle classi seconde delle scuole americane di lingua italiana) come testo anche per la classe terza, in attesa del volume della Ciancaglini, la cui redazione, precisava, «è ancora all'inizio»<sup>23</sup>. Per queste ragioni, sollecitava la DIE a pro-

cedere celermente alla pubblicazione del volume, «in considerazione che la necessità di avere i nuovi testi almeno per le prime classi, è aumentata col notevole sviluppo preso quest'anno dalle scuole elementari sia parrocchiali che private».

Di tutt'altro tenore, invece, la relazione con cui, nell'ottobre 1936, il console generale di New York, Gaetano Vecchiotti, trasmetteva le bozze dei libri per la terza e la quarta all'ambasciatore italiano a Washington, Fulvio Suvich, subentrato a Rosso nell'agosto di quell'anno. Merita leggerne alcuni frammenti.

[...] il Prof. Riccio, testé tornato da Roma, mi ha consegnato il copione del libro da lui scritto per gli alunni del quarto anno delle scuole d'italiano in America, e il copione della Prof.ssa Ciancaglini, scritto per gli alunni del terzo anno. Il Prof. Riccio mi ha detto di aver rimaneggiato e corretto tali dattiloscritti, su cui avevo già avuto occasione di riferire – con rapporto del 20 dicembre 1935 – e cioè che i brani scelti non sono tutti rispondenti alle finalità dei nuovi testi, troppo posto è dato alle traduzioni di autori stranieri, la lingua sia delle traduzioni dall'inglese, sia dei brani scritti dai compilatori, lascia piuttosto a desiderare, l'insieme si presenta slegato ed inorganico. [...] A parte la lingua, che è tutt'altro che curata, e risente dell'abitudine degli autori di parlare in inglese, il Riccio e la Ciancaglini hanno bensì escluso la propaganda fascista dai libri che devono essere distribuiti a ragazzi di cittadinanza americana, ma hanno esagerato nel non parlare del fascismo [...]. Mi rendo conto della difficoltà per un italo-americano, anche se di sinceri sentimenti fascisti, di scrivere un libro che il Governo italiano distribuisce a ragazzi italo-americani<sup>24</sup>.

Evidentemente, la “tattica” suggerita da Mario Giani – tenersi a debita distanza, non dire troppo delle glorie italiane e del fascismo – aveva guidato la mano dei due autori. Nel rapporto inviato a Roma, Suvich rimarcò il giudizio negativo espresso nella relazione Vecchiotti – «la preoccupazione di non fare della propaganda fascista è andata troppo in là, perché non è ammissibile che in un libro italiano non si parli dell'Italia di oggi»<sup>25</sup>, scriveva, all'oscuro delle mosse intraprese da Parini –, e su suggerimento del console propose di affidare il compito di riadattare i copioni di Riccio e Ciancaglini alla «signorina» Margherita Daisy di Carpenetto (1902-1952), scrittrice residente negli Stati Uniti, nota agli albori della sua carriera come Marga di Challant, profonda conoscitrice, ad avviso del Suvich, della «mentalità

<sup>19</sup> Cfr. ASDMAE, ivi, R. Ambasciata d'Italia Washington, A Ministero degli Affari Esteri, Libri di testo per le scuole, 14/8/1935.

<sup>20</sup> Cfr. ASDMAE, ivi, P. Parini, A R. Ambasciata d'Italia Washington, Libri di testo per le scuole, 30/9/1935.

<sup>21</sup> È quanto si desume dal contenuto di una lettera inviata dal Ministero all'editore Alfieri & Lacroix, in ASDMAE, ivi, Ministero degli Affari Esteri Die Uff. III (f.to Pullino), A Spett. Ditta Alfieri e Lacroix, Libri di testo per le Scuole America Nord, 18/4/1936.

<sup>22</sup> L'accelerazione impressa alla vicenda a fine 1935 si spiega anche con l'impegno profuso da Parini nella campagna e conquista dell'Etiopia a cui partecipò nel primo semestre del 1936 con la “Legione Parini”, un'unità militare creata da lui medesimo e che raggruppava poche migliaia di fascisti sparsi per il mondo (Bertonha 2018).

<sup>23</sup> ASDMAE, ivi, Ambasciata d'Italia Washington (f.to Rosso), A Regio Ministero degli Affari Esteri, Libri di testo per l'insegnamento dell'italiano, 24/1/1936 (è mancante la relazione di Giani che accompagna il volume di cui si parla nella lettera di Rosso).

<sup>24</sup> Ibidem.

<sup>25</sup> Cfr. ASDMAE, ivi, Ambasciata d'Italia Washington (f.to F. Suvich), A Regio Ministero degli Affari Esteri, Libri di testo per l'insegnamento dell'italiano, 13/10/1936, con allegata la relazione del Console Vecchiotti, Consolato Generale d'Italia New York, A S.E. F. Suvich, Ambasciatore di S.M. Washington D.C., Libri di testo per l'insegnamento dell'italiano, 7/10/1936.

americana» e, quindi, «certamente capace di trovare la giusta via»<sup>26</sup>. Dopo di che, scriveva, «non vedo nessun altro qui che possa tentare la compilazione dei nuovi testi o neppure la correzione dei copioni già scritti»<sup>27</sup>.

Non sappiamo se, al riguardo, la Contessa di Carpenetto fu effettivamente coinvolta, sappiamo invece che per salvare la faccia con i professori Riccio e Ciancaglini, la cui collaborazione in passato aveva «dato ottimi frutti in altri campi», e dunque procedere «nel modo meno spiacevole al loro amor proprio», il console Vecchiotti escogitò la soluzione di inviare comunque a Roma i copioni dei due libri bocciati in partenza; comunicò ai due autori l'avvenuto invio «per la prevista pubblicazione», precisando che questa era decisa, ma solo dopo alcuni tagli necessari a uniformare i loro testi a quelli delle altre classi, prefigurando così l'intervento correttivo<sup>28</sup>. Di fatto, i dattiloscritti fecero un lungo quanto inutile viaggio a Roma.

La questione dei libri di testo, tuttavia, si stava facendo sempre più urgente: il nuovo anno scolastico (1936-'37) era ormai alle porte e dei nuovi testi promessi non c'era traccia. L'irritazione dei direttori didattici e, di conseguenza, delle istituzioni consolari conobbe un'impennata quando, tra settembre e ottobre 1936, si videro recapitare, peraltro in ritardo rispetto all'avvio del nuovo anno, i medesimi libri di testo del passato, giudicati inservibili «da tutti gli insegnanti» (se non ricorrendo all'amputazione di alcune parti)<sup>29</sup>.

A novembre 1936 Parini comunicò all'ambasciatore Suvich la decisione presa: non si poteva «dar corso alla stampa» dei testi ricevuti, e conseguentemente il ministero aveva provveduto «a darne incarico a persona idonea, la quale saprà tener conto delle raccomandazioni fatte da codesta R. Ambasciata, affinché le nuove pubblicazioni destinate agli studenti degli Stati Uniti rispondano nella forma e nella sostanza ai nostri scopi»<sup>30</sup>. La faccenda era ufficialmente archiviata.

Dei dattiloscritti di Giani, Riccio e Ciancaglini non vi sono tracce nella documentazione custodita presso

l'Archivio Storico-diplomatico del Ministero degli Affari Esteri: furono evidentemente restituiti agli autori a seguito delle loro reiterate richieste presentate al console di New York, e da questi all'ambasciatore Suvich, il quale più volte provvide a richiederli alla DIE<sup>31</sup>. I plichi contenenti i copioni, giunti a Roma e forse mai nemmeno aperti o letti, fecero così ritorno negli Stati Uniti.

Negli anni in cui si svolsero queste vicende, anche e soprattutto per effetto della decisione presa dalle autorità diplomatiche e consolari di amputare i libri di lettura editi dalla DIE di un certo numero di pagine o addirittura di non utilizzarli (per le classi 4<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup>), si determinarono dei «vuoti» e delle resistenze nelle adozioni del libro di stato che spinsero gli insegnanti dei corsi di lingua italiana a riprendere dagli scaffali i vecchi, ma sempre prediletti, e forse mai del tutto abbandonati, testi di lettura. A quanto pare, alcuni editori cercarono di inserirsi in questa situazione di stallo: la torinese Paravia, ad esempio, nel 1935, cioè in tempo di regime di testo unico, pubblicò per il mercato statunitense – per le scuole e per i doposcuola di quel Paese, dove ho rinvenuto alcune copie con timbro di appartenenza –, un corso di lettura per le scuole elementari scritto da Giulio Alberti<sup>32</sup> (Fig. 3). Il testo per la quarta classe, l'unico del corso che ho reperito – il che parrebbe avvalorare l'ipotesi avanzata, in quanto di «rimpiaczo» al fascistissimo libro di quarta del 1933, tolto d'autorità dalle aule scolastiche nordamericane – era assai simile nei temi e nella matrice valoriale ai libri scolastici pubblicati nei primissimi anni Venti con l'esaltazione del lavoro, della famiglia, della vita nei campi, della religione, della Grande guerra, nonché la celebrazione del contributo civilizzatore dell'Italia al mondo (e, appunto, agli Stati Uniti in particolare), la discendenza da Roma, il genio artistico degli italiani. La materia era trattata sempre con toni pacati, più da posizioni di un generico patriottismo che di acceso nazionalismo, e all'Italia nuova e al regime mussoliniano per il vero mai era fatto cenno.

#### 4. IL NUOVO LIBRO DI LETTURE SCOLASTICHE PER I GIOVANI ITALO-AMERICANI

Il nuovo testo di lettura, specificatamente pensato per le scolaresche italo-statunitensi, e che sarà distribuito anche nei corsi di lingua italiana organizzati in quel Pae-

<sup>26</sup> Romanziera di professione, Carpenetto collaborava assiduamente al quindicinale *Il Tamburino della giovinezza italiana all'estero*, pubblicato dalla Segreteria Generale dei Fasci Italiani all'Estero sotto la direzione di Parini (Ascenzi 2020, p. 35).

<sup>27</sup> ASDMAE, ivi, Consolato Generale d'Italia New York (f.to Vecchiotti), A S.E. F. Suvich, Ambasciatore di S.M. Washington D.C., Libri di testo per l'insegnamento dell'italiano, 7/10/1936.

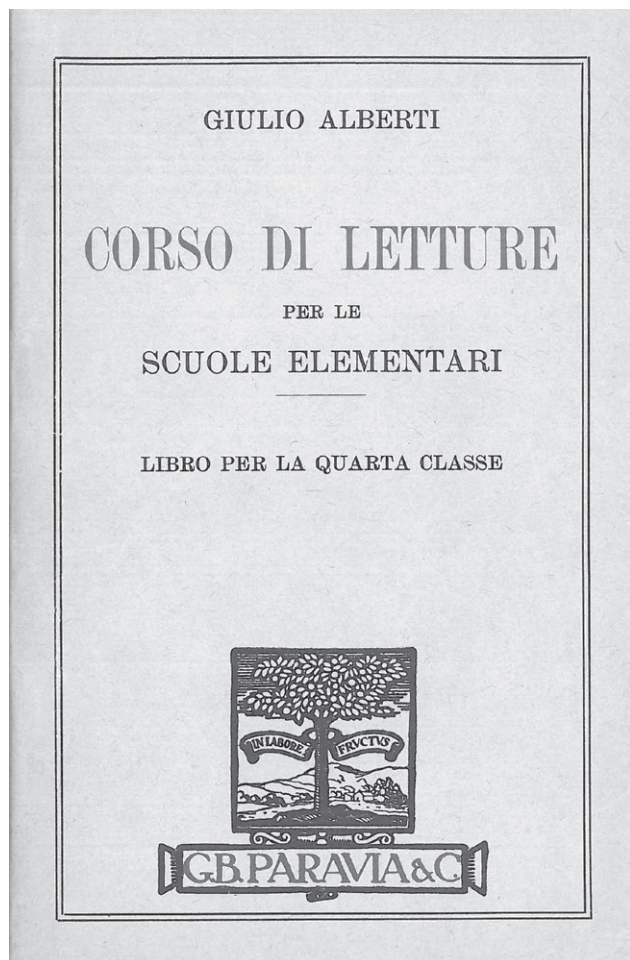
<sup>28</sup> Ibid.

<sup>29</sup> ASDMAE, 1936-'45, b. 117, "Stati Uniti Providence", pos. III/9, Consolato Generale d'Italia New York (f.to Vecchiotti), A R. Ministero degli Affari Esteri Die, Istituzioni scolastiche italiane nel Nord America, 30/6/1936 e ivi 13/11/1936 (entrambe trasmettono le relazioni finali di M. Giani); ivi, 3/12/1936 (con cui è trasmesso il rapporto finale sulle scuole d'italiano nello stato del New Jersey, redatto dal fiduciario Sig. Giuseppe De Martin).

<sup>30</sup> Cfr. ASDMAE, ivi, Die Uff. 3 (f.to Parini), A R. Ambasciata d'Italia Washington, Libri di testo per l'insegnamento dell'italiano, 16/11/1936.

<sup>31</sup> ASDMAE, ivi, Ambasciata d'Italia, A Regio Ministero degli Affari Esteri-Die, Roma, Washington D.C. 28/12/1936 e 18/3/1937, Libri di testo per l'insegnamento dell'italiano (f.to Suvich).

<sup>32</sup> G. Alberti, *Corso di letture per le scuole elementari. Libro per la quarta classe*, G.B. Paravia & C., Torino, 1935.



**Figura 3.** Copertina del volume *Corso di letture per le scuole elementari. Libro per la quarta classe* di Giulio Alberti (G.B. Paravia, 1935). La copia in mio possesso reca nel frontespizio il timbro di università statunitense con la seguente dicitura: “Released from Foley Center Gonzaga University”.

se, fu *Voci d'Italia* (1937), della cui redazione fu incaricata, come già sappiamo, la maestra Bagagli per le apprezzate capacità di scrittura vicine all'animo e alla sensibilità giovanili (Pretelli 2010, p. 142; Luatti 2017, pp. 268-269; Dolci 2021, p. 242)<sup>33</sup>. Contrariamente a quanto spesso affermato, questo non fu l'unico caso di libro destinato alle scuole italiane all'estero (o ai corsi di lingua italiana presso scuole autoctone del livello elementare) adattato a una specifica realtà nazionale o linguistica. Sia in epoca liberale che durante il fascismo – prima e dopo l'introduzione del regime del libro unico di stato – circolarono infatti alcuni testi scolastici, sia di lettura che disciplinari, nonché del genere parascolastico, pensati appositamente

per determinati contesti “paese”. Tra i numerosi progetti ipotizzati, programmati e talvolta realizzati, ma mai pubblicati concretamente, si segnalano in particolare quelli destinati alle scuole italiane in Brasile, in Francia e nelle aree francofone, prodotti tanto da enti statali quanto da editori privati (Luatti 2023). Ciò che rende *Voci d'Italia* “opera unica” è che fu concepita appositamente per un contesto nazionale come risposta a una controversia diplomatica. Da qui discendono alcune peculiarità.

In primo luogo, il volume era privo – nella copertina, nel frontespizio, nel colophon – di espliciti riferimenti alla DIE e alle Scuole italiane all'estero, e mancava della consueta roboante prefazione di Parini, in ciò ottemperando all'indicazione dell'ambasciatore Rosso del giugno 1935<sup>34</sup>. Di conseguenza, anche al fine di completare quest'opera di mimetizzazione, la copertina recava il nome dell'autrice e dell'editore stampatore, mai apparsi nella previa (e successiva) produzione (statale) di libri di lettura per le scuole all'estero (Fig. 4).

In secondo luogo, per superare, almeno “di facciata”, la questione della “gratuità” dei libri destinati ai giovani italo-americani, oggetto delle reiterate proteste della diplomazia statunitense, la quarta di copertina del nuovo volume recava stampato a grandi caratteri il prezzo di vendita del volume («Prezzo Lit. 15 - Price \$ 1»). Si trattò, in effetti, di un ulteriore escamotage, dal momento che i volumi della DIE – e pure quelli editi dalla Segreteria generale dei fasci italiani all'estero – furono sempre distribuiti gratuitamente, e *Voci d'Italia* non fece eccezione. A parte alcune opere, soprattutto del genere parascolastico, che furono talvolta commercializzate anche sul mercato interno, questi volumi non riportarono mai l'indicazione di un prezzo (Luatti 2023, p. 86). E ancora: per ovviare alle osservazioni critiche di carattere fonetico e linguistico molte parole furono accentate e a piè di pagina fu posta la traduzione in inglese dei vocaboli italiani, integrale per i primi racconti, parziale per i racconti più lunghi delle pagine successive (Fig. 5). Anche in questo caso, si trattò di un accorgimento che mai prima era stato adottato nella redazione di un libro per gli allievi italo-oriundi. Da notare, al riguardo, che a fine 1938 dal Consolato di Boston giunse alla DIE un lungo elenco di errori ortografici presenti nel testo delle note in lingua inglese, il che determinò la predisposizione di una nuova edizione di *Voci d'Italia*, uscita nel maggio 1939<sup>35</sup>.

Il volume cartonato dalla bella fattura editoriale, con numerosi disegni al tratto e alcune tavole policro-

<sup>34</sup> ASDMAE, ivi, Ambasciata d'Italia a Washington, A Comm. Piero Parini, 22/6/1935 (f.to Rosso).

<sup>35</sup> ASDMAE, AS 1936-'45, b. 270, fasc. “Libri di testo. Commissione, concorsi, rilievi. 1938”, pos. XII-5, R. Vice Console Reggente di Boston, A Ministro degli Affari Esteri, I.E. Uff.: III Scuole, 2/11/1938.

<sup>33</sup> C. Bagagli, *Voci d'Italia*, Alfieri & Lacroix, Milano, 1937.

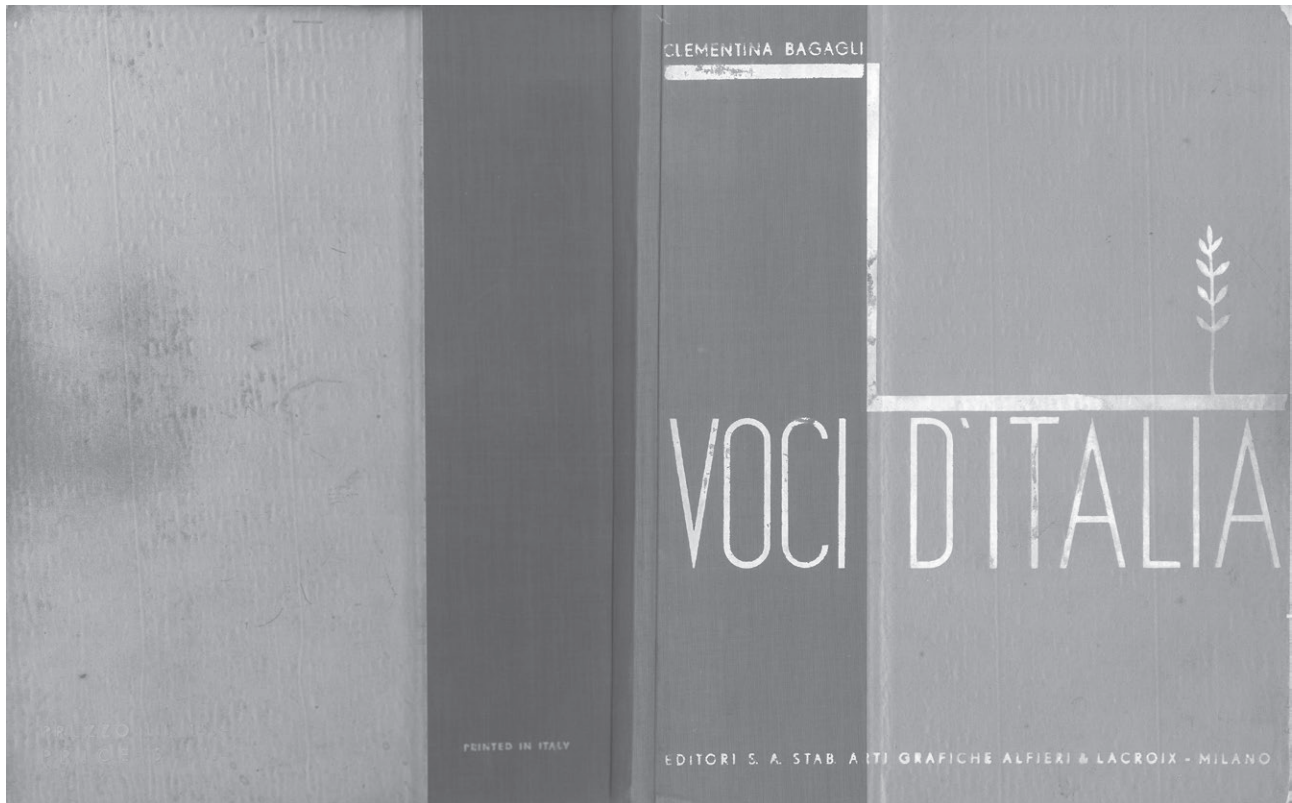


Figura 4. Quarta e prima di copertina del volume *Voci d'Italia* di C. Bagagli, con illustrazioni di C. Testi (Alfieri & Lacroix, 1937).

me a piena pagina, fu illustrato con misura e sobrietà da Angelo Della Torre, il quale evidentemente recepì le indicazioni impartite dalla DIE, mostrando, nella sua giovane militanza artistica nelle fila del fascismo, una certa duttilità del segno e una capacità di aggiustarsi di volta in volta agli stimoli e allo spirito pedagogico (e propagandistico) del testo. Brevi innocui racconti e quadretti bucolici si alternavano a ogni pagina, con la riproposizione di alcune letture tratte dai libri di Bagagli (di prima, seconda e terza); sporadici i riferimenti diretti agli emigrati, mentre numerose erano le pagine dedicate agli esploratori e ai navigatori, ai poeti e agli scienziati italiani (“Il Bel paese”, “Gli italiani nel mondo”, “Grandi navigatori italiani”, “Era nuova”) e alla Grande guerra vittoriosa (che, si precisava, aveva rinsaldato «i vincoli di fratellanza e di simpatia che uniscono indissolubilmente» Italia e America), localizzate soprattutto nell’ultima parte del volume. Né più né meno di quanto succedeva nei corsi di lettura per l’estero dei primi anni Venti e nei testi unici della prima serie (1929). Una lettura, dopo aver richiamato a mente l’inizio dell’era nuova con la scoperta dell’America (e, oggi, sottinteso, inaugurata dal fascismo), magnificava l’apporto degli emigrati italia-

ni allo sviluppo del Paese, e faceva appello al ritrovato orgoglio degli italo-discendenti<sup>36</sup>.

Completamente assenti, invece, erano i riferimenti alla storia e alle “glorie” degli Stati Uniti. Le parole del presidente americano Theodore Roosevelt, unica figura illustre americana a comparire nel volume, venivano impiegate per esaltare l’Italia e Roma, presentate come culla della civiltà occidentale<sup>37</sup>.

Il volume era punteggiato da brevi ma celebri discorsi di Mussolini sulla nobiltà del lavoro, la sacralità del pane, la “maestà” di Roma; in chiusura, venivano riportati ampi passaggi di un messaggio “orale” del duce, risalente a dieci anni prima e rivolto al popolo degli Stati Uniti (“Agli americani e agli italiani d’America”, Roma, 14 dicembre 1926). In esso, Mussolini ribadiva i legami di amicizia e interdipendenza tra le due nazioni e metteva in luce il contributo degli italiani emigrati oltreoceano (Fig. 5)<sup>38</sup>. Il messaggio di Mussolini era accompagnato da illustrazioni raffiguranti uno stendardo e il salu-

<sup>36</sup> C. Bagagli, *Voci d'Italia*, cit., p. 138.

<sup>37</sup> Ivi, p. 140.

<sup>38</sup> Ivi, pp. 164-165. “Il messaggio al popolo degli Stati Uniti” era già stato antologizzato nei testi di lettura per la quinta classe del 1929 (*Letture. Classe quinta*, pp. 136-137) e del 1930 (*Sole d'Italia*, pp. 79-80).

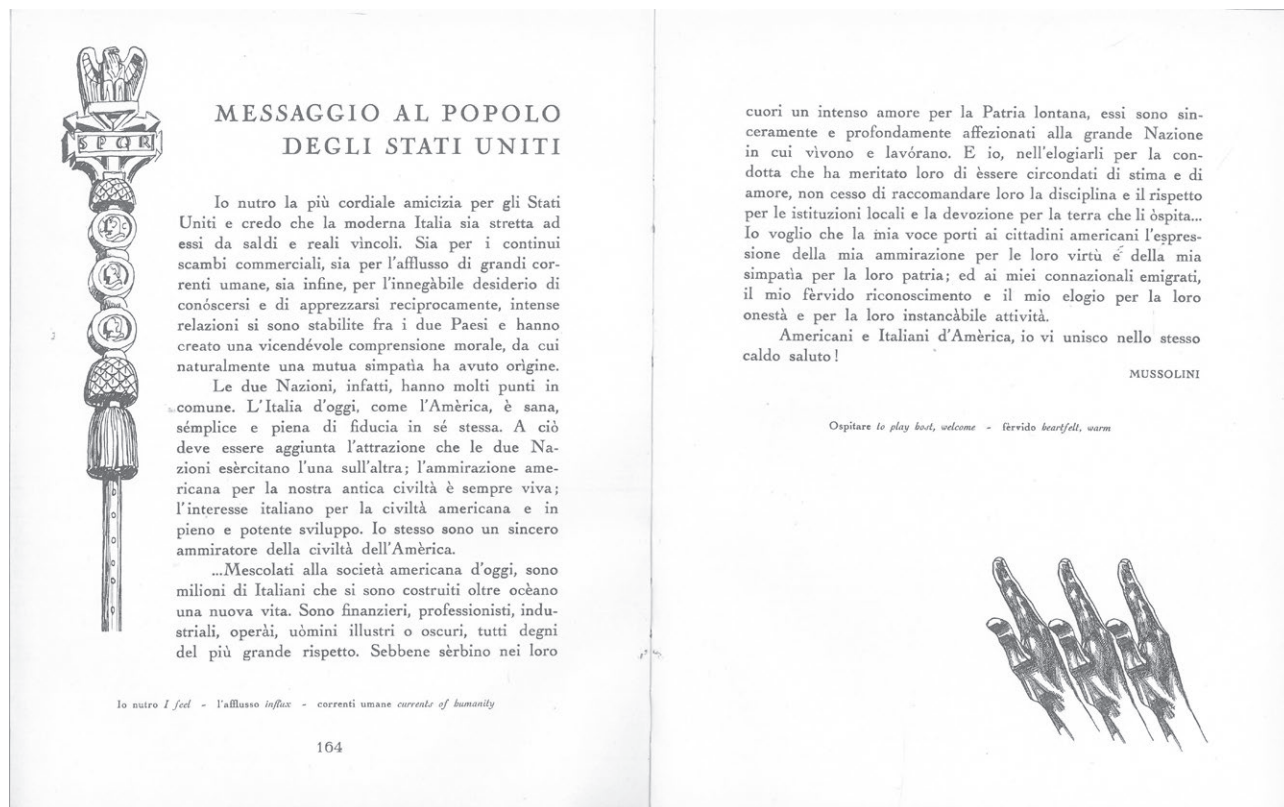


Figura 5. Doppia pagina interna (164-165) del volume *Voci d'Italia* di C. Bagagli, con illustrazioni di C. Testi (Alfieri & Lacroix, 1937).

to romano, unica concessione esplicita all'iconografia fascista. Il nuovo testo, dunque, rispose solo in parte alle richieste provenienti da più fronti. Di più, evidentemente, Roma non era disposta a concedere.

Negli stessi anni in cui si sviluppò la controversia sui libri di testo, e anche nel periodo successivo, la distribuzione negli Usa di altri volumi per i giovani italo-americani pubblicati dalla DIE rallentò sensibilmente, pur senza interrompersi del tutto. Ciò è vero soprattutto per i testi di carattere parascolastico di cui restano tracce significative nelle biblioteche pubbliche e universitarie americane (Luatti 2023). Restò vigile il controllo delle autorità statunitensi (i vari *Board of Education* locali) sui materiali scolastici che promuovevano apertamente la propaganda a favore di potenze straniere; anzi, con l'approssimarsi del conflitto mondiale, i controlli si fecero più stringenti e portarono alla messa al bando di alcuni libri di testo, dai contenuti spiccatamente nazionalistici e *pro-fascist*, in uso nei corsi d'italiano delle High Schools (Pretelli 2006, p. 187 e 2008; Dolci 2018, pp. 169-170 e 2021, pp. 241-243). L'insieme di questi elementi consente di ritenere plausibile che, in seguito ai fatti qui descritti, i testi unici fascisti per il corso elementare pubblicati dalla DIE, dopo la breve stagione del ricorso

alla pratica amputativa, siano stati rimossi dai programmi di italiano nelle scuole americane e che le edizioni successive pubblicate tra il 1937 e il 1942, caratterizzate da una connotazione ancora più marcatamente fascista – sia nei contenuti testuali che in quelli iconografici –, non vi siano mai state introdotte. Probabilmente, anche *Voci d'Italia* ebbe una vita effimera nei corsi di lingua italiana delle scuole americane e nei doposcuola, molti dei quali furono soppressi nel dicembre 1941, in seguito alla dichiarazione di guerra dell'Italia agli Stati Uniti.

#### BIBLIOGRAFIA

- Ascenzi, Anna. 2020. *Il fascismo e la mobilitazione della gioventù italiana all'estero. Ideologia e propaganda nei periodici per ragazzi*. Milano: FrancoAngeli.
- Bacigalupi, Marcella, e Piero Fossati. 1986. *Da plebe a popolo. L'educazione popolare nei libri di scuola dall'unità d'Italia alla repubblica*. Scandicci (Fi): La nuova Italia.
- Bertonha, João Fábio. 2018. *La Legione Parini. Gli italiani all'estero e la guerra d'Etiopia (1935-1936)*. Milano: Unicopli.

- Betocchi, Silvia, cur. 1994. *Giuseppe Prezolini: The American Years 1929-1962*. New York-Firenze: S.F. Vanni-Gabinetto G.P. Vieuxseux.
- Cagnolati, Antonella, e Carmen Petrucci. 2023. *La pedagogia di Leonard Covello. Scuola, democrazia e cittadinanza nella New York degli italoamericani*. Roma: Aracne.
- Cantore, Renato, 2022. *Harlem, Italia. Covello e Marcan-tonio, due visionari nel ghetto dei migranti*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Cavarocchi, Francesca. 2010. *Avanguardie dello spirito. Il Fascismo e la propaganda culturale all'estero*. Roma: Carocci.
- Dolci, Roberto. 2018. *Il Giornalino di Prezolini. La lingua italiana tra promozione e propaganda nella New York degli anni '30 e '40*. Firenze: Franco Cesati.
- Dolci, Roberto. 2021. "Lingua e cultura nei manuali di italiano negli USA tra il 1920 e il 1940". In *Italia, Italia. Studi in onore di Hermann W. Haller*, a cura di Daniela D'Eugenio, Alberto Gelmi, Dario Marcucci, 229-244. Milano: Mimesis.
- Faedita, Barbara. 2017. *From Da Ponte to the Casa Italiana. A Brief History of Italian Studies at Columbia University*. New York: Columbia University Press.
- Frisullo, Francesco, e Maria Antonietta Bondanese. 2022. "Pro Deo et Patria: forward Sons of Italy! 'Congedo Giuseppe di Galatina, sacerdote in New York' tra emigrazione e fascismo". *Idomeneo* 33: 167-198. DOI 10.1285/i20380313v33p167.
- Luatti, Lorenzo. 2017. *L'emigrazione nei libri di scuola per l'Italia e per gli italiani all'estero. Ideologie, pedagogie, rappresentazioni, cronache editoriali*. Todi-Roma: Tau-Fondazione Migrantes.
- Luatti, Lorenzo. 2023. *I libri per le scuole italiane all'estero (1890-1943). Storie e figure*. Roma: Unicopli.
- Luconi, Stefano. 2000. *La diplomazia parallela. Il regime fascista e la mobilitazione degli italoamericani*. Milano: FrancoAngeli.
- Petrucci, Carmen. 2023. *Frammenti di vita italoamericana. Riflessioni sull'autobiografia di Leonard Covello (1887-1982)*. Firenze: F. Cesati.
- Pretelli, Matteo. 2006. "Culture or Propaganda? Fascism and Italian Culture in the United States". *Studi emigrazione* 43 (161): 171-192.
- Pretelli, Matteo. 2008. "Indottrinare la gioventù immigrata. Scuole islamiche in Italia oggi - Scuola italiane negli Stati Uniti fra le due guerre mondiali: un confronto". *ASEI-Archivio storico dell'emigrazione italiana* 3 (3): 235-244.
- Pretelli, Matteo. 2010. *Il Fascismo e gli italiani all'estero*. Bologna: CLUEB.
- Pretelli, Matteo. 2012. *La via fascista alla democrazia americana. Cultura e propaganda nelle comunità italo-americane*. Viterbo: Sette Città.
- Ragone, Giovanni. 1999. *Un secolo di libri. Storia dell'editoria in Italia dall'Unità al post-moderno*. Torino: Einaudi.
- Ragusa, Olga. 1994. "Quando gli archivi parlano". In *Giuseppe Prezolini: The American Years 1929-1962*, a cura di Silvia Betocchi, 39-61. New York-Firenze: S.F. Vanni-Gabinetto G.P. Vieuxseux.
- Ragusa, Olga. 2005. "Italian-American? American of Italian Origin? The Case of Peter M. Riccio (1898-1990)". *Italica* 82 (3/4): 593-613.
- Salvemini, Gaetano. 1977. *4: The Fasci in New York City*. Center for Migration Studies special issues 3: 39-50. <https://doi.org/10.1111/j.2050-411X.1977.tb00429.x>.



**Citation:** Ovelis, E. (2026). La colonia Porfirio Díaz: Una aproximación histórica a la migración y asimilación de los colonos italianos en Morelos. *Rivista di Storia dell'Educazione* 13(1): 89-100. doi: 10.36253/rse-19512

**Received:** December 16, 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 Petruzzi, Università degli Studi di Milano Bicocca.

## La colonia Porfirio Díaz: Una aproximación histórica a la migración y asimilación de los colonos italianos en Morelos

### The Porfirio Díaz Colony: A historical Approach to the migration and assimilation of italian settlers in Morelos

EMIR OVELIS

*Autonomous University of the State of Morelos, Mexico*  
emir\_jeom@hotmail.com

**Abstract.** This article examines the process of Italian colonization in Mexico during the nineteenth century, with particular emphasis on the establishment, development, and eventual decline of the Porfirio Díaz colony, located in the municipality of Tlaltizapán, in the state of Morelos. Grounded in Milton M. Gordon's theoretical framework of sociocultural assimilation, the study analyzes the migratory policies implemented by the Mexican State, as well as the economic, social, and political factors that prompted peasants from northern Italy – primarily from the Veneto region – to emigrate. It further explores the conditions of reception, settlement, and adaptation encountered in the host country. The findings demonstrate that this colonization project was shaped by a nineteenth-century modernizing ideology that regarded European immigration as a strategic instrument for national development and state-building. The article also documents the multiple challenges faced by Italian settlers, including adverse climatic conditions, disease, partial noncompliance with contractual agreements, and local conflicts, which collectively contributed to the progressive abandonment of the neighbourhood. Finally, it argues that the small number of Italians who remained in Morelos underwent a slow, generational process of cultural assimilation, gradually incorporating linguistic and cultural traits into Mexican society through agricultural practices, formal education, and shared religious life.

**Keywords:** cultural assimilation, italian migration, agricultural colonization, education, México.

**Resumen.** El presente artículo analiza el proceso de colonización italiana en México durante el siglo XIX, con especial énfasis en la fundación, desarrollo y declive de la colonia Porfirio Díaz, ubicada en el municipio de Tlaltizapán, estado de Morelos. A partir del marco teórico de la asimilación sociocultural, particularmente la propuesta de Milton M. Gordon, se examinan las políticas migratorias impulsadas por el Estado mexicano, las motivaciones económicas, sociales y políticas que llevaron a campesinos del norte de Italia – principalmente de la región del Véneto – a emigrar, así como las condiciones de recepción y adaptación en el país de destino. El estudio muestra cómo el proyecto colonizador respondió a una visión decimonónica de progreso, mestizaje

y “mejoramiento de la raza”, que otorgaba a la inmigración europea un papel estratégico en la construcción nacional. Asimismo, se describen las dificultades enfrentadas por los colonos italianos, como el clima adverso, las enfermedades y los conflictos locales, factores que provocaron el abandono progresivo de la colonia. Finalmente, se argumenta que los pocos italianos que permanecieron en Morelos experimentaron un proceso lento y generacional de asimilación cultural, perdiendo gradualmente rasgos lingüísticos y culturales propios, integrándose a la sociedad mexicana mediante la vida agrícola, la educación y la religión compartida.

**Palabras clave:** asimilación cultural, migración italiana, colonización agrícola, educación, México.

---

## INTRODUCCIÓN

La colonia Porfirio Díaz, fundada en el estado de Morelos en 1882, constituye uno de los proyectos de colonización agrícola impulsados por el Estado mexicano durante el siglo XIX que, pese a su relevancia histórica, ha recibido escasa atención en la historiografía nacional y regional mexicana. A diferencia de otras colonias agrícolas establecidas en el mismo periodo, su trayectoria ha permanecido fragmentada por la escasez y dispersión de las fuentes documentales y por los cambios en su denominación oficial y en su identidad local. Aunque inicialmente fue nombrada colonia Porfirio Díaz y posteriormente rebautizada como colonia Bonifacio García a mediados del siglo XX, en honor a un excombatiente de la Revolución Mexicana iniciada en 1910. Sin embargo, entre los habitantes de la región, persiste el uso actual de nombrarla colonia Alejandra, un nombre popular no oficial, lo que ha contribuido a diluir la memoria histórica sobre su origen y su vínculo con los proyectos colonizadores del Porfiriato.

El estudio de esta colonia permite inscribir una experiencia local dentro de un fenómeno de mayor alcance: los procesos de migración y colonización del siglo XIX, impulsados por proyectos estatales orientados al desarrollo económico, la expansión agrícola y la transformación social. En América Latina, dichas políticas estuvieron influenciadas por ideologías de blanqueamiento poblacional, la introducción de métodos agrícolas considerados modernos y la incorporación de población europea, bajo supuestos de superioridad racial y cultural frente a las poblaciones indígenas (Spíndola Zago 2021). México no fue ajeno a estos planteamientos y, desde los primeros años de vida independiente, concibió la inmigración europea como un medio para poblar el territorio, modernizar el campo y promover el progreso económico.

Entre 1824 y 1875, el gobierno mexicano promulgó diversas políticas de colonización que permitieron deslindar y fraccionar terrenos baldíos con el objetivo de destinarlos al asentamiento de colonias agrícolas y a la modernización de los procesos productivos rurales (Inclán Rubio 2019). Si bien la historiografía suele

asociar estos proyectos directamente con el Porfiriato, el mayor impulso cuantitativo a la colonización federal tuvo lugar entre 1881 y 1882, durante el gobierno de Manuel González (1880-1884) (Martínez Rodríguez 2013). En este contexto, México desplegó una campaña de promoción migratoria en Europa que fue bien recibida en regiones italianas empobrecidas como Lombardía, Piamonte, Trentino y Véneto. Como resultado, inmigrantes italianos se establecieron en distintos puntos del país, entre ellos Tlaltizapán, Morelos, donde se fundó la colonia Porfirio Díaz y se asentaron familias como Giácomo, Lattziote, Soletto, Olivetto y Zanella (Zilli 1981).

Resulta fundamental analizar los procesos de los primeros indicios de adaptación y asimilación que enfrentaron estas familias en un entorno geográfico, climático y social distinto al de su lugar de origen. Para ello, se retoma el enfoque de Milton M. Gordon, quien concibe la asimilación como un proceso socio-cultural complejo y no lineal que atraviesa distintas etapas, desde la aculturación hasta la integración estructural (Gordon 1964). En este sentido, la presente investigación propone recuperar el modelo teórico de Milton Gordon como una herramienta analítica útil para comprender procesos de asimilación en contextos específicos. Si bien el enfoque de Gordon fue progresivamente desplazado en las décadas de 1970 y 1980 por perspectivas centradas en la identidad étnica y por el debate entre el “crisol de razas” y el pluralismo, sus aportes resultan particularmente relevantes para analizar la asimilación como un proceso social multidimensional (Drouhot 2024, 1979). En el caso estudiado, no se observa una diferenciación racial o étnica marcada entre inmigrantes italianos y mexicanos, por lo menos en la colonia Porfirio Díaz, sino más bien una fusión gradual de ambos grupos en una comunidad social compartida. Este hallazgo empírico dialoga con la noción de asimilación estructural propuesta por Gordon, en tanto las relaciones sociales y comunitarias parecen haberse configurado más allá de fronteras étnicas rígidas. Así, la recuperación del modelo de Gordon permite iluminar dinámicas concretas de integración social que escapan a enfoques centrados exclusivamente en la identidad o la desigualdad racial.

El objetivo de este estudio es analizar cómo las condiciones sociales, ambientales y educativas influyeron en los procesos de adaptación y asimilación de las familias italianas, durante el periodo de 1881 a 1910. La investigación desde una perspectiva histórica que se sustenta en fuentes primarias del Archivo General de la Nación, el *Periódico Oficial del Estado de Morelos* y el archivo de la familia Olivetto, complementadas con una entrevista al Sr. Pablo Olivetto Hernández, quien es la cuarta generación de los descendientes italianos. Este estudio permite identificar las condiciones estructurales e institucionales que favorecieron procesos de asimilación, aun cuando las fuentes disponibles no siempre permiten reconstruir de manera exhaustiva las experiencias subjetivas e identitarias de los actores.

Si bien el asentamiento italiano en Morelos ha sido poco explorado en comparación con otros casos, existen antecedentes relevantes como los trabajos de José B. Zilli Manica (1981), Marcela Martínez Rodríguez (2013) y Carolina García Sánchez (2018). A partir de estos aportes y del análisis de nuevas fuentes, esta investigación busca contribuir a la comprensión de los límites y contradicciones de los proyectos colonizadores, mostrando cómo factores ambientales, sociales y políticos – incluida la Revolución Mexicana – frustraron parcialmente los objetivos de integración y progreso proyectados por el Estado mexicano.

#### POLÍTICAS MIGRATORIAS Y DE COLONIZACIÓN EN EL MÉXICO INDEPENDIENTE (1824-1875)

La reflexión sobre los proyectos de migración y colonización del siglo XIX está estrechamente vinculada a los debates intelectuales sobre la construcción de la nación y la identidad racial en el México independiente. Lejos de constituir un consenso homogéneo, estas discusiones evidencian la coexistencia de distintas interpretaciones sobre el origen y destino de la nación, particularmente en relación con el ideal del mestizaje. Durante la segunda mitad del siglo XIX, la mayoría de los intelectuales y políticos se adscribieron a un proyecto mestizante en el que coexistieron dos visiones opuestas: una que concebía la esencia de la “raza” en los pueblos originarios y defendía una identidad nacional basada en lo indígena; y otra que atribuía dicha esencia a los criollos, proponiendo fortalecer el componente español del mestizaje mediante la inmigración europea (Gall 2021, 284). Pese a sus diferencias, ambas visiones coincidieron en asignar a la inmigración europea un papel estratégico dentro del proyecto nacional. Así, las políticas migratorias y colonizadoras del siglo XIX no pueden entenderse sin atender a

las ideas sobre raza, progreso y mestizaje que moldearon la construcción del Estado nacional.

Desde la independencia, el Estado mexicano consideró prioritario poblar el territorio para asegurar las fronteras y ocupar regiones despobladas. La ley de colonización de Texas de 1824 estableció el primer marco legal republicano para atraer colonos extranjeros (Memoria Política de México 1824). Posteriormente, la abolición de la esclavitud y la Ley del 6 de abril de 1830 limitaron la inmigración estadounidense y fomentaron el asentamiento de familias mexicanas (Memoria Política de México 1830). La inestabilidad política del siglo XIX y la guerra con Estados Unidos evidenciaron la urgencia de regular la colonización, lo que llevó a la promulgación de la Ley de Enajenación de Terrenos Baldíos de 1863 durante el gobierno de Benito Juárez (Congreso de la Unión 1857, art. 72, frac. XXIV). Durante el Segundo Imperio (1864-1867), el gobierno de Maximiliano de Habsburgo introdujo un cambio sustancial con la Ley de Colonización de 1865, al declarar a México abierto a la emigración de todas las naciones sin restricción religiosa y establecer agentes de inmigración financiados por el Estado (Memoria Política de México 1865). Tras la caída del Segundo Imperio, estas disposiciones fueron retomadas durante la República Restaurada y consolidadas con el Decreto de Colonización de 1875, que otorgó garantías legales, apoyos económicos y facilidades para la adquisición de tierras, permitiendo el inicio formal de la inmigración italiana (Memoria Política de México 1875).

El impulso decisivo a la colonización se produjo durante los gobiernos de Porfirio Díaz (1877-1880), Manuel González (1880-1884) y nuevamente Porfirio Díaz (1884-1911), particularmente en la década de 1880. Ambos presidentes actuaron con base en la Ley de Colonización de 1875 y delegaron la ejecución de los proyectos en compañías privadas. Desde la Secretaría de Fomento, Colonización e Industria, Carlos Pacheco diseñó un modelo que contemplaba la medición de terrenos baldíos, el deslinde por empresas privadas y la asignación de tierras a los colonos, quienes además quedaban exentos del servicio militar (Zueck 2022, 59). En este contexto, el gobierno mexicano optó preferentemente por atraer inmigrantes italianos, en parte por su afinidad religiosa con la sociedad mexicana (García 2018, 30). Al mismo tiempo, las condiciones socioeconómicas del norte de Italia favorecían la emigración, creando un escenario propicio para la convergencia entre los intereses del Estado mexicano y las expectativas de los migrantes.

### ITALIA TRAS LA UNIFICACIÓN: CRISIS, CONSTRUCCIÓN IDENTITARIA Y EMIGRACIÓN CAMPESINA

El proceso de colonización agrícola impulsado hacia finales del siglo XIX presentó luces y sombras tanto en su ejecución y cumplimiento como en los resultados obtenidos. Los emigrantes procedentes de las distintas regiones de Italia que decidieron probar suerte en el continente americano, y particularmente en México, estuvieron motivados por las condiciones sociales, económicas y políticas que atravesaba su país de origen tras la culminación de la unificación italiana. En el caso de la colonia Porfirio Díaz, es posible identificar con mayor precisión el origen regional de una parte significativa de estos inmigrantes, particularmente aquellos provenientes del Véneto y, en específico, del municipio de Segusino. De acuerdo con Martínez Rodríguez (2013, 31), la colonia se conformó “con aproximadamente 64 familias; sabemos que 14 de éstas provenían de Segusino, un pueblo de la región de Véneto, y 11 habían partido de la misma zona, aunque no se especificó su terruño de origen”.

Segusino se ubica al noroeste de Venecia, en una zona de marcada amplitud altitudinal con sectores montañosos que superan los 1 394 metros sobre el nivel del mar (Topographic Map s. f.). Su clima templado-continental, con rasgos subalpinos y estaciones bien definidas, influyó de manera significativa en la organización económica y social de la población local. Durante las décadas de 1870 y 1880, tras la culminación de la unificación italiana en 1871, Italia atravesó profundas transformaciones políticas y económicas que generaron condiciones particularmente adversas para los sectores más pobres de la población. En este contexto, el proceso de unificación italiana dio lugar – como señala Romanelli (2006) – a un prolongado y problemático intento de construcción nacional orientado a la formación de una identidad común, sustentado en una pedagogía estatal que instrumentalizó el pasado histórico, sin lograr integrar plenamente a la sociedad ni consolidar un sentimiento nacional compartido. A estas tensiones se sumó la persistencia de una marcada diferenciación entre el norte y el sur del país, identificado como el *Mezzogiorno*, una categoría histórica surgida con la unificación que articuló regiones diversas bajo una condición de inferioridad construida en relación con el norte. Desde esta perspectiva, amplios sectores meridionales interpretaron la unificación no como el resultado de un movimiento nacional moderno, sino como un proceso de anexión militar y dinástica impuesto desde el poder central.

Si bien las tensiones identitarias se manifestaron con especial fuerza en el sur de Italia, las regiones del

norte rural, como el Véneto, también enfrentaron profundas dificultades estructurales tras la unificación. En términos generales, el Véneto no constituía una región industrial ni mercantil, sino fundamentalmente agrícola, con una economía atrasada y apenas suficiente para cubrir las necesidades de su población (Bottin 2014, 123). Durante la segunda mitad del siglo XIX, la región se organizaba en tres grandes zonas cuyas características geográficas condicionaban de manera decisiva la vida social y económica: en las áreas montañosas predominaban pequeñas unidades familiares dedicadas a una agricultura de bajos rendimientos; en la franja de colina y la llanura alta persistían formas tradicionales de trabajo campesino reguladas por contratos agrarios estrictos; mientras que en la llanura baja se desarrollaron explotaciones de mayor tamaño que dieron origen a un numeroso proletariado agrario, para el cual la emigración permanente se convirtió en una de las principales alternativas frente a la pobreza (Bottin 2014, 123).

A estas condiciones estructurales se sumaron la crisis económica de la década de 1870, el aumento del costo de la tierra y la persistente baja productividad agrícola del noreste italiano, lo que limitó su capacidad para competir. A ello se agregaron la escasez de capital y la elevada carga fiscal, factores que impidieron a los campesinos vénetos enfrentar la competencia de productos extranjeros más baratos, agravando la crisis rural, la pérdida de contratos de arrendamiento y el incremento del trabajo jornalero itinerante (Bottin 2014, 123). En este contexto, los agricultores del Véneto emigraron hacia México como colonos, impulsados por la expectativa de acceder a tierras suficientes para su subsistencia y preservar su modo de vida rural. Procedentes mayoritariamente del ámbito campesino, llevaron consigo conocimientos agrícolas y prácticas sociales forjadas en un entorno de precariedad estructural. Sin embargo, esta emigración no fue únicamente el resultado de presiones económicas internas, sino que se desarrolló a través de mecanismos institucionales que encauzaron y regularon el desplazamiento, articulando los intereses de los Estados y de las empresas colonizadoras.

### EL CONTRATO DE COLONIZACIÓN PARA EL ESTADO DE MORELOS, MÉXICO

Las agencias de colonización que operaban en México identificaron en el país un espacio propicio para sus intereses económicos; sin embargo, el gobierno italiano mantuvo inicialmente una postura de recelo hacia estas empresas debido a antecedentes de corrupción y malas prácticas, al concebir la colonización más como un

negocio que como un proceso migratorio ordenado. No obstante, a partir de 1880, y ante el respaldo del gobierno mexicano a estos proyectos, Italia decidió autorizar la colonización hacia México. Su difusión se realizó principalmente a través de la prensa periódica, que desempeñó un papel central en la promoción de la emigración incluso entre sectores analfabetos, mediante lecturas públicas. Diarios como *Il Raccoglitore*, publicado en Rovereto, y *La Voce Cattolica* contribuyeron al reclutamiento de campesinos y a la legitimación moral del éxodo rural (Martínez Rodríguez 2013). La ejecución de estos proyectos quedó en manos de empresas colonizadoras, que establecieron contratos formales con el gobierno de Manuel González (1880-1884). Entre 1881 y 1882 se firmaron tres acuerdos: el primero, en Roma, el 22 de marzo de 1881, entre Rovatti y Cía. y Juan Sánchez Azcona; el segundo, el 5 de octubre de 1881, con Francisco Rizzo; y el tercero, el 15 de diciembre de 1881, nuevamente con la sociedad Rovatti y Cía (Martínez Rodríguez 2013, 74).

El contrato para el establecimiento de colonos italianos en el estado de Morelos fue celebrado el 5 de octubre de 1881 entre el gobierno federal mexicano y la empresa de Francisco Rizzo. El acuerdo estipulaba el traslado al puerto de Veracruz de 200 familias, con un mínimo de 500 colonos “sanos y robustos” y aptos para el trabajo agrícola, así como el pago, por parte del gobierno mexicano, de \$60 pesos por cada colono mayor de 12 años y de \$30 pesos por aquellos de entre 5 y 12 años. Asimismo, se preveía su establecimiento en tierras aptas para el cultivo de café, arroz, caña de azúcar, tabaco y vainilla (Periódico Oficial del Gobierno del Estado de Morelos 1881, A). El contrato además establecía la asignación de al menos diez hectáreas a los colonos solteros y hasta veinte a las familias, así como la provisión de instrumentos de trabajo, vivienda y animales de cría. Asimismo, se contemplaba un apoyo económico para la alimentación durante un año, aunque las tierras quedaban hipotecadas al gobierno federal y no podían ser enajenadas hasta su pago en un plazo de diez años. El acuerdo incluía además la garantía de servicios básicos, como escuela y atención médica, y disponía que los colonos italianos “se considerarían mexicanos, y en ningún caso podrían alegar derechos de extranjería” (Periódico Oficial del Gobierno del Estado de Morelos 1881, B). Resulta necesario un análisis más detallado sobre el grado de cumplimiento de las disposiciones contractuales y los alcances de su aplicación. De manera preliminar, se ha podido identificar que algunos de estos compromisos sí fueron implementados, aspectos que se abordarán con mayor profundidad en apartados posteriores.

Las agencias de colonización organizaron el traslado de los emigrantes desde distintas regiones de Italia has-

ta el puerto de Génova, desde donde emprendían el viaje transatlántico, un desplazamiento que implicaba importantes dificultades logísticas, como lo evidencia la distancia aproximada de 230 kilómetros entre Segusino y Génova. En total se realizaron tres viajes de inmigrantes italianos hacia México; los colonos destinados a Morelos participaron principalmente en el segundo, zarpan-do a bordo del vapor *Il Messico* y arribando al puerto de Veracruz en febrero de 1882, apenas dos meses después de la firma de los contratos (Martínez Rodríguez 2013, 78). Tras su llegada, los colonos fueron recibidos por agentes de las compañías colonizadoras y posteriormente trasladados a sus lugares de asentamiento, conforme a lo estipulado en los acuerdos celebrados entre el gobierno mexicano y las empresas responsables, como la dirigida por Rizzo, cuyo destino final fue en el actual municipio de Tlaltizapán, en el estado de Morelos.

#### EL ESPACIO DE DESTINO: GEOGRAFÍA, CLIMA Y ESTRUCTURA AGRARIA DE TLALTIZAPÁN

El destino de los colonos se ubicó en la municipalidad de Tlaltizapán, en el centro-sur del estado de Morelos, una región situada al sureste de la capital estatal, Cuernavaca, a aproximadamente 25 kilómetros en línea recta. Esta ciudad, conocida como la “ciudad de la eterna primavera”, denominación atribuida por Alexander von Humboldt durante su visita a la Nueva España entre 1803 y 1804, fue destacada por la benignidad de su clima (Humboldt, 1822). La colonia se fundaría en un pequeño valle agrícola fértil, situado a aproximadamente 950 metros sobre el nivel del mar, delimitado al poniente por la Sierra de Montenegro – con elevaciones que oscilan entre los 1 400 y 1 700 metros sobre el nivel del mar – y al oriente por un conjunto de lomeríos cuya altitud máxima ronda los 1 300 metros (INEGI 2017). Este espacio geográfico presenta un clima cálido subhúmedo con lluvias en verano. La vegetación predominante corresponde a la selva baja caducifolia, propia de regiones con marcada estacionalidad pluviométrica (INEGI 2017). Además, el valle cuenta con una importante disponibilidad de recursos hídricos, como el río Yautepec y diversos manantiales. Estas condiciones geográficas y climatológicas resultan especialmente favorables para la actividad agrícola. La disponibilidad de agua y la fertilidad de los suelos permitieron que, desde la época novohispana, se establecieran y prosperaran haciendas agrícolas y ganaderas, en particular vinculadas al cultivo de la caña de azúcar, sentando las bases de la estructura agraria que caracteriza a la región.

La posesión y distribución de la tierra en el estado de Morelos constituyeron un factor central en los conflictos sociales que, con el tiempo, desembocaron en la Revolución Mexicana, particularmente en el movimiento encabezado por Emiliano Zapata a partir de 1910. Durante el Porfiriato, la expansión de la hacienda azucarera alteró profundamente la estructura agraria regional, al concentrar la propiedad de la tierra y reducir los espacios destinados a la agricultura de subsistencia. Esta situación obligó a amplios sectores campesinos a arrendar parcelas de las propias haciendas y a vender su fuerza de trabajo, consolidando relaciones de dependencia estructural. Pese al reconocimiento discursivo de las demandas agrarias por parte de diversos actores políticos, el campesinado permaneció sistemáticamente relegado, convirtiéndose en el grupo social más afectado por el orden porfirista (Crespo 2011).

En este marco, la mayor parte de las tierras ofrecidas a los colonos por el gobierno mexicano procedía de la ex hacienda Barreto, que para entonces se encontraba en decadencia debido a su prolongada inactividad productiva, derivada de problemas económicos y condiciones climáticas adversas. Esta situación facilitó que parte de sus terrenos se destinara al proyecto de colonización agrícola promovido por el Estado. De manera complementaria, una porción menor de las tierras provenía de una hacienda ubicada en Temilpa, cuya actividad productiva era limitada o irregular.

#### FUNDACIÓN Y ORGANIZACIÓN DE LA COLONIA PORFIRIO DÍAZ

La llegada de los colonos italianos a la colonia Porfirio Díaz tuvo lugar en febrero de 1882. Este asentamiento formó parte de un proyecto de colonización que no solo contemplaba el traslado de familias italianas, sino también la incorporación de familias mexicanas, con el propósito de fomentar el mestizaje. Como se ha señalado, el proyecto partía de la premisa de que los inmigrantes europeos, a través de sus prácticas productivas, podrían transmitir conocimientos y técnicas que contribuyeran a mejorar el trabajo agrícola y el aprovechamiento de la tierra por parte de la población local. En las regiones de origen de estos colonos predominaban actividades vinculadas con la ganadería y el cultivo agrícola, lo que probablemente influyó tanto en su selección como pobladores como en la percepción de que contaban con experiencia en labores rurales. La situación legal y política que reguló el establecimiento de los colonos estuvo determinada por la Ley de Colonización de 1875, así como por el contrato celebrado entre el gobierno federal

y la empresa encabezada por Francisco Rizzo como se ha mencionado con anterioridad. En este marco normativo se establecía que los colonos, al asentarse, serían considerados mexicanos y recibirían apoyo inicial mediante la dotación de herramientas de trabajo, animales y tierras destinadas a su explotación. Asimismo, se definió una estructura administrativa básica para la colonia, integrada “por el director de la colonia, el auxiliar de dirección, el médico, el ayudante de médico, el preceptor de la escuela de niños, la preceptora de la escuela de niñas, el ayudante de preceptores, el impresor, el intérprete, el arriero, el encargado de las mulas y el responsable del campo” (Martínez Rodríguez 2013, 129).

Por otra parte, el trazado urbano de la colonia, descrito en el informe del responsable del asentamiento, se organizó en torno a una vía principal de veinte metros de ancho, orientada de norte a sur, que funcionaba como eje articulador y ruta nacional. Las aceras medían tres metros por lado, dejando catorce metros para el tránsito de carruajes (Martínez Rodríguez 2013, 117). El poblado se trazó sobre las faldas de la Sierra de Montenegro, siguiendo un patrón rectangular de manzanas simétricas, conforme a lo estipulado en el contrato entre el gobierno federal y Rizzo. Una manzana contigua a la plaza principal fue destinada a edificios administrativos, educativos y de servicios. Las viviendas combinaban construcciones de materiales locales y perecederos, como madera, palma, carrizo, piedra y lodo (Martínez Rodríguez 2013, 118). Un año después de la fundación de la colonia Porfirio Díaz, el asentamiento obtuvo representación legal en las elecciones de ayudantes municipales, autoridades auxiliares del ayuntamiento encargadas de la administración local. En dichas elecciones fue designado Delfino García como titular y Pablo Ortiz Ora como suplente. Este hecho evidencia que la colonia había alcanzado un reconocimiento jurídico formal y que tanto el gobierno federal como el estatal otorgaban legitimidad al proyecto, permitiendo que sus habitantes ejercieran derechos ciudadanos y reafirmando el respaldo institucional al proceso de colonización en el estado de Morelos.

#### EL PROCESO DE DESPOBLAMIENTO EN LA COLONIA PORFIRIO DÍAZ

A partir del establecimiento de los colonos italianos en la colonia Porfirio Díaz, es posible identificar diversos factores que influyeron en los procesos iniciales de asimilación. Más allá de las disposiciones legales que regularon su asentamiento, la integración cotidiana a la vida productiva, social y educativa del entorno local favoreció la adopción progresiva de prácticas y valo-

res propios de la sociedad receptora. En este contexto, la asimilación cultural no fue un proceso inmediato ni homogéneo, sino gradual y de carácter generacional, tal como lo plantea Gordon, y estuvo condicionada por múltiples dimensiones de la vida comunitaria. En sus primeros años, la colonia Porfirio Díaz parecía reunir las condiciones necesarias para consolidarse como un asentamiento próspero, conforme a los objetivos del proyecto de colonización impulsado por el gobierno federal de Manuel González (1880-1884). En 1882, la colonia alcanzó su mayor registro poblacional, con un total de 718 habitantes – tanto italianos como mexicanos – (Martínez Rodríguez 2013, 156), lo que la convertía en la colonia agrícola más numerosa del país en ese momento. Además de condiciones naturales favorables, el gobierno federal cumplió inicialmente la Ley de Colonización de 1875 y el contrato con la empresa de Francisco Rizzo, brindando apoyos económicos, sociales y productivos que, desde la visión oficial, parecían suficientes para asegurar el éxito del proyecto; sin embargo, a partir del primer año se produjo un marcado proceso de despoblamiento, que redujo la población total hasta aproximadamente 60 habitantes. En los años posteriores, la colonia osciló entre 100 y 300 pobladores (Martínez Rodríguez 2013). En el caso de la población italiana, este fenómeno respondió principalmente a dos factores.

El primero fue el clima de la región de Tlaltizapán, adverso para los colonos procedentes del norte de Italia. Las altas temperaturas contrastaban con las condiciones climáticas de su lugar de origen y favorecieron la proliferación de enfermedades como el paludismo, debido a la presencia de terrenos húmedos y pantanosos. Documentación consultada por Marcela Martínez (2013, 156) en el Archivo Histórico de Terrenos Nacionales señala que, en marzo de 1882, se registró la desertión de varias familias que se negaron a regresar a la colonia al considerar que el clima representaba un riesgo para su salud. Ese mismo año, el médico de la colonia atendió a 144 enfermos, de los cuales 124 padecían paludismo. Algunos colonos solicitaron su traslado a la colonia de Chipilo, en el estado de Puebla, donde el clima resultaba más favorable por ser más fresco. Este movimiento contribuyó a fortalecer en Chipilo una comunidad italiana cohesionada, integrada mayoritariamente por migrantes procedentes del Véneto, lo que permitió la preservación de elementos identitarios como la lengua, las costumbres, la religión y la pertenencia étnica, en consonancia con las categorías señaladas por Giovanni Sartori (2001).

El segundo factor que contribuyó al despoblamiento fue la movilidad ulterior de los colonos dentro del continente americano. Según testimonios orales recogidos por el autor (Olivetto, comunicación personal, 2025) algunos

italianos fueron incentivados por intermediarios informales a trasladarse a los Estados Unidos, aprovechando la relativa facilidad de desplazamiento una vez establecidos en México. En contraste, los pocos colonos italianos que decidieron permanecer en la colonia Porfirio Díaz iniciaron un proceso gradual de asimilación cultural.

#### LOS QUE SE QUEDARON

El 1º de noviembre de 1885, la colonia Porfirio Díaz registraba un total de 102 habitantes, de los cuales 15 eran de origen italiano, agrupados en las siguientes familias:

**Tabla 1.** Familias establecidas en Morelos 1885.

Grupo familiar	Nombre	Edad
1	Santto Olivetto	42
	María Zanella	38
	Isidoro Olivetto	15
	Florindo Olivetto	12
	Antonio Olivetto	9
	Paolo Lattziotte	20
2	Montagner Elisabeta	42
	Antonio Giáccomo	13
	Juan Soletto	16
	Francisco Giáccomo	11
3	Antonio Zanella	37
	Catarina Stramare	30
	Francisca Zanella	5
	Olivo Zanella	4
	Cándida Zanella	1

Fuente: Zilli Manica, 1981.

Los registros censales del gobierno federal durante el Porfiriato indican que la reducida población italiana asentada en el estado de Morelos se mantuvo relativamente estable a finales del siglo XIX e inicios del XX. De acuerdo con el censo federal poblacional de 1895, residían en el estado diecinueve personas de origen italiano, de las cuales once eran hombres y ocho mujeres (INEGI 1895). Para el censo de 1900, esta cifra se redujo a dieciséis individuos: diez hombres y seis mujeres (INEGI 1900), mientras que en 1910 se registraron diecisiete italianos, conformados por once hombres y seis mujeres (INEGI 1910). Todo indica que este reducido grupo correspondió a los colonos que decidieron permanecer de

manera definitiva en la colonia Porfirio Díaz, convirtiéndola en su lugar de residencia estable. Las condiciones de vida – políticas, económicas y sociales – que experimentaron los colonos italianos junto con las familias mexicanas de la colonia Porfirio Díaz se inscriben en los contrastes característicos del Porfiriato. La fundación de la colonia en 1881 coincidió con una etapa de expansión de las haciendas azucareras en el estado de Morelos. Paralelamente, durante esta década se intensificó la expansión de la red ferroviaria en Morelos, lo que favoreció la integración territorial y económica de la región. La colonia Porfirio Díaz se vio beneficiada por esta infraestructura, ya que quedó conectada a dicha red. En particular, el Ferrocarril de Morelos reanudó sus obras en junio de 1888 en el municipio de Yautepec, avanzando hacia el sur por el cauce del río Yautepec; el tramo México-Jojutla, con una extensión de 178 kilómetros, fue inaugurado el 21 de septiembre de 1890 y la línea se completó en 1897 con su llegada a Puente de Ixtla, municipio al sur del estado de Morelos (Crespo 2011, 555).

A pesar del contexto general de conflictividad agraria en el estado, la colonia Porfirio Díaz permaneció relativamente al margen de estas disputas al menos hasta 1910, debido a su carácter de proyecto oficial de colonización. No obstante, se registraron conflictos con comunidades vecinas, como el del pueblo de Ticumán, ubicado al norte de la colonia, cuyos habitantes se negaron a suministrar agua sin exigir un pago. Los colonos utilizaban manantiales ubicados en dicho territorio para el riego de sus parcelas, situación que generó tensiones. El director de la colonia recurrió a la memoria histórica de los habitantes de Tlaltizapán, quienes señalaron que la antigua hacienda de Barreto había utilizado esas aguas sin renta, ofreciendo únicamente una limosna anual. Finalmente, el gobierno del estado de Morelos intervino y resolvió el conflicto a favor de la colonia, argumentando que esta también formaba parte de la jurisdicción de Tlaltizapán (Martínez Rodríguez 2013, 124).

En el ámbito productivo, la dinámica económica de Morelos condujo a que los colonos poco a poco se dedicaran principalmente al cultivo de maíz, caña de azúcar, arroz y frijol, integrándose al mercado regional mediante el consumo y la venta de excedentes agrícolas. Un ejemplo de ello es el caso de Florindo Olivetto, quien, en noviembre de 1908, junto con sus hermanos, celebró un contrato de compraventa de caña de azúcar con la Hacienda de Temilpa (Archivo particular familia Olivetto, 2025), ubicada a una distancia aproximada de seis kilómetros de la colonia Porfirio Díaz. De acuerdo con la información presentada en la Tabla 1, Florindo Olivetto contaba con doce años en 1882; para 1908 tenía ya treinta y ocho años, lo que permite inferir una trayecto-

ria de aprendizaje y adaptación a las prácticas agrícolas locales. Su participación en la producción y comercialización de caña de azúcar sugiere que los italianos que permanecieron en la colonia lograron integrarse a las dinámicas económicas del estado de Morelos y adquirir los conocimientos técnicos necesarios para incorporarse a uno de los cultivos más relevantes de la región. Desde la perspectiva teórica de Gordon, la experiencia productiva de los colonos italianos que permanecieron en la colonia Porfirio Díaz puede interpretarse como un proceso de asimilación estructural. Dicho proceso refuerza la idea de que la asimilación no fue inmediata ni homogénea, sino gradual y de carácter generacional, tal como lo plantea Gordon, y que se expresó de manera concreta en la incorporación de los inmigrantes italianos a las estructuras productivas de la sociedad receptora.

Por otra parte, la poca población italiana, aunada a la probable convivencia cotidiana con familias mayoritariamente mexicanas, constituyó un factor determinante en el proceso de asimilación social. Este contexto favoreció la formación de vínculos estrechos entre ambos grupos, entre los que destacan los matrimonios entre inmigrantes italianos y población mexicana. La existencia de estas uniones mixtas ha sido señalada tanto por fuentes orales recabadas en la colonia como por la persistencia actual de apellidos de origen italiano, como Olivetto y Zanella, los cuales se han fusionado progresivamente con la población local. Desde la perspectiva teórica de Milton Gordon, estos elementos permiten interpretar dichos matrimonios como una manifestación de asimilación marital, en la medida en que reflejan la incorporación de los inmigrantes a las estructuras sociales básicas de la sociedad receptora. Asimismo, la evidencia disponible sugiere que, al menos en el ámbito conyugal, no se configuraron barreras raciales significativas, lo que refuerza la idea de una integración social relativamente fluida y de la dilución progresiva de las fronteras étnicas en el contexto local.

#### LA ESCUELA PRIMARIA COMO ESPACIO DE INTEGRACIÓN Y ASIMILACIÓN CULTURAL

Conforme a los acuerdos establecidos para la fundación de la colonia Porfirio Díaz, se creó una escuela primaria mixta destinada a la instrucción de niños y niñas del asentamiento. Para 1885, dicha escuela contaba con una sola maestra, la señorita Salomé Macedo (Periódico Oficial del Gobierno del Estado de Morelos 1885). La designación de maestras al frente de escuelas mixtas respondía a los lineamientos de la Ley Orgánica de Instrucción Primaria de 1886, la cual promovía de manera

explícita la feminización del magisterio en el nivel primario. Las autoridades estatales consideraban que las maestras ofrecían mayor dedicación, disciplina y continuidad en el trabajo escolar, además de contribuir a reducir conflictos y ausencias frecuentes que afectaban la permanencia de los alumnos en las aulas (Capistrán López 2015, 123). También la ley establecía la obligatoriedad de la educación primaria para los niños de entre seis y trece años y para las niñas de entre seis y doce años, responsabilizando a padres y tutores de garantizar dicha instrucción, ya fuera en escuelas públicas, privadas o en el ámbito doméstico (Periódico Oficial del Gobierno del Estado de Morelos 1886, 2). No obstante, como ha señalado la historiografía, la obligatoriedad escolar enfrentó importantes limitaciones en su aplicación práctica, situación que pudo haber estado presente también en la escuela de la colonia Porfirio Díaz. En el estado de Morelos, numerosos padres de familia optaban por incorporar a sus hijos a actividades productivas para contribuir a la economía doméstica, lo que reducía la asistencia escolar, especialmente entre los sectores campesinos (Martínez Martínez, 2015, 185). La pobreza estructural y la escasez de capital cultural fueron señaladas por educadores y autoridades como factores determinantes del ausentismo escolar (Capistrán López 2015, 117). En el caso específico de la colonia Porfirio Díaz, las fuentes disponibles no permiten establecer con certeza el nivel efectivo de asistencia escolar entre los niños italianos. Sin embargo, la presencia de un director de colonia, responsable de supervisar el cumplimiento de los acuerdos de colonización y de articular la relación entre colonos y autoridades, como se evidenció previamente en el conflicto por el agua con el poblado de Ticumán, sugiere la existencia de mecanismos institucionales orientados a promover la escolarización, aunque su alcance y eficacia no puedan evaluarse con precisión.

Algunos niños italianos registrados en los padrones de población – como Antonio Olivetto (9 años), Francisco Giácomo (11 años) y Florindo Olivetto (12 años) – se encontraban en edad escolar y probablemente asistieron a la escuela de manera inmediata cuando se asentaron en dicha colonia. En contraste, otros menores aún no alcanzaban la edad obligatoria como: Cándida Zanella (1 año), Olivo Zanella (4 años) y Francisca Zanella (5 años), (véase tabla 1). Los registros de 1885 indican que la escuela contaba con diecinueve alumnos – ocho niños y once niñas –, una cifra significativa si se considera que la colonia tenía apenas tres años de existencia (Periódico Oficial del Gobierno del Estado de Morelos 1885). Este número resulta importante al compararse con el poblado de Ticumán, cuya fundación se remonta a la época colonial y el número de niños en ese mismo año era de

treinta, lo que sugiere que, pese a las limitaciones estructurales, la escuela de la colonia Porfirio Díaz logró una inserción temprana en la vida comunitaria.

En este contexto, la escuela primaria de la colonia se inscribía plenamente en el proyecto educativo porfirista, caracterizado por un currículo orientado a la alfabetización funcional, la formación cívica y la transmisión de valores de orden, disciplina y pertenencia nacional, aunque atravesado por desigualdades estructurales entre los principios normativos y su aplicación efectiva en el ámbito rural. A partir de 1887, estos lineamientos se vieron reforzados por cambios significativos en la formación docente, con la creación de las primeras escuelas normales modernas, inspiradas en el positivismo pedagógico (Ovelis Martínez 2022), cuyas transformaciones influyeron de manera indirecta en la organización y los contenidos de la educación primaria, incluso en colonias agrícolas como Porfirio Díaz.

Las asignaturas obligatorias establecidas por la legislación educativa porfirista incluían Lectura, Escritura, Gramática castellana, Aritmética, Sistema Nacional de monedas, pesos y medidas, Dibujo lineal y nociones sobre la Constitución y las leyes vigentes (Periódico Oficial del Gobierno del Estado de Morelos 1886). Desde una perspectiva analítica, este currículo tenía como objetivo garantizar una alfabetización funcional básica, integrar a los alumnos a una economía monetaria estandarizada y promover hábitos de disciplina técnica, visual y cívica acordes con el proyecto estatal. No obstante, la educación no se impartía de manera homogénea: en el caso de las niñas, a partir del tercer año se incorporaban contenidos diferenciados, como costura y labores consideradas propias de su sexo, lo que evidencia la persistencia de una concepción tradicional del rol femenino y confirma que la escuela funcionaba también como un espacio de socialización de género.

Dentro de este marco curricular, la enseñanza de la lectura y la escritura ocupaba un lugar central en la educación primaria porfirista, al ser consideradas fundamentales para el desarrollo del pensamiento y la formación intelectual del individuo. La instrucción no se limitaba a la reproducción mecánica del texto escrito, sino que buscaba fomentar la comprensión, el gusto por la lectura y el uso funcional del lenguaje. Durante los años de educación primaria, los alumnos cursaban de manera cotidiana la asignatura de lengua nacional, lo que reforzaba el dominio del español como principal vehículo de comunicación y cohesión social (Bazant, 2014, 53).

De manera complementaria a la alfabetización, la instrucción cívica desempeñó un papel relevante en la formación escolar. Bajo denominaciones como “Constitución” o “instrucción cívica”, esta asignatura introducía

a los alumnos en la organización política del municipio, el distrito y el Estado, así como en los derechos y obligaciones del ciudadano. A través de estos contenidos se reforzaban valores de legalidad, obediencia y pertenencia nacional, en consonancia con el proyecto político porfirista (Bazant 2014, 62). En términos generales, el modelo educativo porfirista buscó ofrecer al educando una visión ordenada y racional de la realidad, sustentada en la observación, la experimentación y el conocimiento científico; sin embargo, estos principios no se tradujeron necesariamente en mejoras sustantivas en las condiciones de vida de la población rural (Loyo y Staples 2011).

En este marco, los procesos educativos formales implementados durante el Porfiriato favorecieron dinámicas de asimilación cultural relativamente rápidas entre los niños colonos italianos, particularmente en comparación con la población adulta. La escolarización primaria operó como un espacio privilegiado de contacto cotidiano con la lengua española, los valores cívicos y las normas sociales del país receptor, facilitando la incorporación temprana de referentes culturales nacionales. En este sentido, la escuela puede verse como una institución de transmisión cultural y de constitución identitaria, al moldear formas de comprender la realidad social, política e histórica del entorno (Porta 2017, 194). Desde la perspectiva teórica de Milton Gordon, estos procesos pueden entenderse como una forma de asimilación cultural, en tanto los niños adquirieron patrones lingüísticos, cognitivos y simbólicos propios de la sociedad mexicana a través de la educación formal. A diferencia de los adultos, cuya integración estuvo mediada principalmente por el trabajo agrícola y redes comunitarias cerradas, los niños se incorporaron a instituciones estatales que promovían de manera explícita la homogeneización cultural y la formación de identidades nacionales.

### CONCLUSIONES

El análisis histórico de la colonia Porfirio Díaz permite comprender, desde una escala local, los alcances y límites de los proyectos de colonización agrícola impulsados por el Estado mexicano durante el siglo XIX. Estas iniciativas, sustentadas en una ideología modernizadora que atribuía a la inmigración europea un papel pedagógico en el progreso, partieron del supuesto de que las poblaciones locales adoptarían las prácticas productivas y sociales de los colonos extranjeros; no obstante, la experiencia concreta de la colonia muestra que dicho objetivo se vio severamente restringido desde su origen.

El caso de los inmigrantes italianos asentados en Tlaltzapán evidencia que factores ambientales, sani-

tarios y sociales incidieron de manera decisiva en la inviabilidad del proyecto. El clima adverso, la propagación de enfermedades como el paludismo y los conflictos con comunidades vecinas, sumados a la reducida población italiana, impidieron la consolidación de un núcleo demográfico capaz de reproducir y difundir las prácticas que el proyecto colonizador pretendía impulsar. En consecuencia, lejos de generarse un proceso de transferencia de conocimientos hacia el entorno regional, los propios colonos se vieron obligados a adaptarse a las condiciones económicas, sociales y culturales preexistentes. En este contexto, la asimilación se desarrolló de forma desigual y diferenciada por generaciones, en consonancia con el modelo teórico de Milton Gordon. Mientras los adultos se integraron principalmente mediante su inserción en las estructuras productivas locales, los niños participaron de manera más directa en procesos de asimilación cultural a través de la escolarización primaria, que funcionó como un espacio central de socialización y transmisión de valores cívicos y culturales.

En conjunto, la experiencia de la colonia Porfirio Díaz pone de relieve la distancia entre el discurso modernizador del Estado y los resultados efectivos de sus políticas colonizadoras. Lejos de constituir un modelo exitoso de aprendizaje e integración de la población local a partir de los inmigrantes europeos, el caso analizado muestra que la debilidad demográfica del grupo italiano, junto con factores estructurales y ambientales, condujo a un proceso de adaptación gradual de los colonos más que a una transformación del entorno social.

### REFERENCIAS

- Archivo familiar Olivetto. 2025. *Documentación histórica*.
- Bazant, Mílada. 2014. *Historia de la educación durante el Porfiriato*. México: El Colegio de México.
- Bottin, Martina. 2014. *Cause economiche dell'emigrazione veneta nell'Ottocento*. Tesis de maestría, Università Ca' Foscari Venezia. <https://unitesi.unive.it/retrieve/b65d8075-2c78-4020-bcf7-75ec912c0242/827395-1178086.pdf>
- Capistrán López, Carlos Enrique. 2015. *La educación en el oriente de Morelos en la transición del siglo XIX al XX*. Tesis de doctorado en Educación, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Cuernavaca, Morelos.
- Congreso de la Unión. 1857. *Constitución Federal de los Estados Unidos Mexicanos*. Artículo 72, fracción XXIV (Terrenos baldíos y colonización). México. <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/1/367/7.pdf>

- Crespo, Horacio, coord. 2011. *Historia de Morelos. Tierra, gente, tiempos del Sur. Tomo VI: Creación del Estado, leyvismo y porfiriato*. Cuernavaca: Congreso del Estado de Morelos.
- Drouhot, Lucas G. 2024. "Assimilation Theories in the 21st Century: Appraising Accomplishments and Future Challenges". *International Migration Review* 58 (4): 1974-2011. <https://doi.org/10.1177/01979183241274747>
- Gall, Olivia. 2021. "Etnocentrismo, racismo y mestizaje en México: un recorrido histórico". En *Historia del Pueblo Mexicano*, 280-290. Ciudad de México: Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México (INEHRM). [https://inehrm.gob.mx/recursos/Libros/Historia\\_del\\_Pueblo\\_Mexicano\\_electronico.pdf](https://inehrm.gob.mx/recursos/Libros/Historia_del_Pueblo_Mexicano_electronico.pdf)
- García Sánchez, Carolina. 2018. *Las colonias Porfirio Díaz y San Pablo Hidalgo: origen, desarrollo y reforma agraria, 1882-1929*. Tesis de licenciatura en Historia, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Cuernavaca.
- Gobierno del Estado de Morelos. 1881 (A). *Periódico Oficial del Gobierno del Estado de Morelos*, tomo XIII, núm. 52 (16 de agosto). Cuernavaca: Imprenta del Gobierno del Estado.
- Gobierno del Estado de Morelos. 1881 (B). *Periódico Oficial del Gobierno del Estado de Morelos*, año XIII, núm. 67 (14 de octubre). Cuernavaca: Imprenta del Gobierno del Estado.
- Gobierno del Estado de Morelos. 1885. *El Orden. Semanario Oficial del Gobierno del Estado de Morelos*, tomo I, núm. 21 (31 de octubre). Cuernavaca: Imprenta del Gobierno del Estado.
- Gobierno del Estado de Morelos. 1886. *El Orden. Semanario Oficial del Gobierno del Estado de Morelos*, tomo II, núm. 2 (9 de enero). Cuernavaca: Imprenta del Gobierno del Estado.
- Gordon, Milton M. 1964. *Assimilation in American Life: The Role of Race, Religion, and National Origins*. Nueva York: Oxford University Press.
- Humboldt, A. von. (1822). *Ensayo político sobre el reino de la Nueva España* (Vols. I-V). París: Casa de Rosa. <https://www.cervantesvirtual.com/obra/ensayo-politico-sobre-la-nueva-espana-1048919/>
- Inclán Rubio, Rebeca. "La colonización italiana en México: Éxitos y fracasos de un proyecto porfiriano". *Relatos e Historias en México*, junio 19, 2019. <https://relatosehistorias.mx/nuestras-historias/la-colonizacion-italiana-en-mexico>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). 1895. *Censo General de la República Mexicana de 1895*. <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/1895/>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). 1900. *Censo General de la República Mexicana de 1900*. <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/1900/>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). 1910. *Censo General de la República Mexicana de 1910*. <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/1910/>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). 2017. *Anuario estadístico y geográfico de Morelos*. INEGI. [https://www.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod\\_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva\\_estruc/anuarios\\_2017/702825094713.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/anuarios_2017/702825094713.pdf)
- Loyo, Engracia, y Anne Staples. 2011. "Fin del siglo y de un régimen". En *La educación en México. Historia mínima*, coordinado por Dorothy Tanck de Estrada. México: El Colegio de México.
- Martínez Martínez, Héctor Omar. 2015. *¿Modernidad educativa en el estado de Morelos? Un acercamiento a través de las innovaciones pedagógicas para las escuelas primarias, 1882-1924*. Tesis de doctorado en Educación, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Cuernavaca, Morelos.
- Martínez Rodríguez, Marcela. 2013. *Colonizzazione al Messico! Las colonias agrícolas de italianos en México, 1881-1910*. San Luis Potosí: El Colegio de San Luis.
- Memoria Política de México. s. f. *Decreto de 1824*. <https://www.memoriapoliticademexico.org/Textos/2ImpDictadura/1824DGF.html>
- Memoria Política de México. 1830. *Ley del 6 de abril de 1830*. <https://www.memoriapoliticademexico.org/Textos/2ImpDictadura/1830-colo.html>
- Memoria Política de México. 1865. *Ley del 3 de octubre de 1865*. <https://www.memoriapoliticademexico.org/Textos/4IntFrancesa/1865LDI.html>
- Memoria Política de México. 1875. *Decreto de 1875*. <https://www.memoriapoliticademexico.org/Textos/5RepDictadura/1875DCO.html>
- Ovelis Martínez, Josué Emir. 2022. *La formación de docentes para la enseñanza de la historia en educación secundaria: estudio comparado de los planes y programas de 1999 y 2018*. Tesis de maestría, Universidad Autónoma del Estado de Morelos. <https://riaa.uaem.mx/handle/20.500.12055/2640>
- Porta, Eduardo D. 2017. "Escuelas, mediaciones y experiencias significativas." *Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación* 14 (26): 185-198. <https://revista.pubalaic.org/index.php/alaic/article/view/417>

- Romanelli, Raffaele. "Hacer a los italianos. Los generosos anacronismos del patriotismo italiano". *Alcores* 1 (2006): 103-117. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2348871>
- Sartori, Giovanni. 2001. *La sociedad multiétnica: pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*. Traducción de Miguel Ángel Ruiz de Azúa. Madrid: Taurus.
- Spíndola Zago, Octavio. "Reseña de *Colonizzazione al Messico!* Las colonias agrícolas de italianos en México, 1880-1910, por Marcela Martínez Rodríguez." *Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad* 42, no. 168 (2021): 125-129. <https://doi.org/10.24901/rehs.v42i168.784>
- Topographic Map. s. f. *Mapa topográfico de Segusino, Italia*. Consultado el 14 de diciembre de 2025. <https://es-pa.topographic-map.com/map-8q5tz4/Segusino/>
- Zilli Manica, José B. 1981. *Italianos en México: documentos para la historia de los italianos en México*. México: Ediciones San José.
- Zueck, S. 2022. "La Secretaría de Fomento, Colonización, Industria y Comercio como coordinadora de la colonización italiana en México durante la segunda mitad del siglo XIX". En *El Ministerio de Fomento, Colonización, Industria y Comercio Estudios territoriales (1853-1911)*, xx-xx. Instituto de Geografía, Universidad Nacional Autónoma de México. <https://publicaciones.geografia.unam.mx/index.php/ig/catalog/view/171/167/987>



**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 Petruzzi, 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)<sup>1</sup>.

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

<sup>1</sup> 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 proletariato<sup>2</sup>.

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 Mezzogiorno<sup>3</sup>; 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 Bodio<sup>4</sup>.

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'emigrazione<sup>5</sup>».

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

<sup>2</sup> 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).

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

<sup>4</sup> 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.

<sup>5</sup> 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"<sup>6</sup> (Di Giacinto 2010). Si concludeva così il complesso iter burocratico avviato nel 1902 su sollecitazione dell'ambasciatore Mayor. Finanziate 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 geografico<sup>7</sup>.

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'immigrazione<sup>8</sup>. 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

<sup>6</sup> 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.

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

<sup>8</sup> 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 materiali<sup>9</sup>.

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»<sup>10</sup>.

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

<sup>9</sup> 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.

<sup>10</sup> 1911. "L'Umanitaria nel Mezzogiorno", 52.

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

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,

<sup>11</sup> 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 mondiale<sup>12</sup>.

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 governative<sup>13</sup>).

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)<sup>14</sup>.

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 puntuali<sup>15</sup>.

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)<sup>16</sup>.

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

<sup>12</sup> 1911. «Ordinanza», 2768-2773.

<sup>13</sup> 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*.

<sup>14</sup> 1911. «L'Umanitaria nel Mezzogiorno», 53.

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

<sup>16</sup> 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 Roma<sup>17</sup>.

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 meridionale<sup>18</sup>. 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 scrupoli<sup>19</sup>.

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

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

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

<sup>19</sup> 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. 2009<sup>2</sup>. "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. 2009<sup>2</sup>. "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.it/frilani/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.





**Citation:** Colaci, A. M. (2026). L'istruzione secondaria in Terra d'Otranto: l'ampliamento del Ginnasio "Francesca Capece" di Maglie e l'impianto delle classi liceali (1898-1899). *Rivista di Storia dell'Educazione* 13(1): 113-121. doi: 10.36253/rse-19290

**Received:** November 28, 2025

**Accepted:** January 16, 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:** Chiara Martinelli, Università degli Studi di Firenze.

## L'istruzione secondaria in Terra d'Otranto: l'ampliamento del Ginnasio "Francesca Capece" di Maglie e l'impianto delle classi liceali (1898-1899)

### Secondary Education in Terra d'Otranto: the Expansion of Maglie's "Francesca Capece" Gymnasium and the Introduction of its Lyceum Courses (1898–1899)

ANNA MARIA COLACI

*Università del Salento, Italia*  
[annamaria.colaci@unisalento.it](mailto:annamaria.colaci@unisalento.it)

**Abstract.** This contribution is situated within research on the local history of secondary education, with particular attention to the concrete forms assumed by the post-unification classical curriculum in peripheral territories. Through the case of the "Francesca Capece" Gymnasium–Lyceum of Maglie, analysed through archival documentation, it reconstructs the ways in which classical education was organized and administered in Terra d'Otranto between the late nineteenth and early twentieth centuries. The study engages with historiography that has highlighted the territorial dimension of schooling (Barausse, Ghizzoni, Meda 2018) and with research that has shown the relevance of local contexts in educational practices (D'Ascenzo 2016). Archival sources from the "Provincia II Deposito" collection of the State Archive of Lecce make it possible to trace the expansion of the institution in 1898–1899 and the introduction of lyceum classes, prompted by educational demand from the communities of the Capo di Leuca area, geographically distant from the lyceums of Lecce and Taranto. Annual reports, subsidy requests, and enrollment data reveal recurring issues: the management of a *pareggiato* institution, the selection of teachers, and the continuity between gymnasium and lyceum. Overall, the case of Maglie offers the image of an institution that, while embedded within the national regulatory framework, operated as an educational structure capable of interpreting and mediating the social, cultural, and economic specificities of Terra d'Otranto.

**Keywords:** classical education, gymnasium, lyceum, Terra d'Otranto, history of education.

**Riassunto.** Il contributo si inserisce nella ricerca sulla storia locale dell'istruzione secondaria, con particolare attenzione alle forme concrete assunte dal modello classico postunitario nei territori periferici. Attraverso il caso del Ginnasio-Liceo "Francesca Capece" di Maglie, analizzato tramite documentazione d'archivio, si ricostruiscono le modalità di organizzazione e gestione dell'istruzione classica nella Terra d'Otranto tra

la fine dell'Ottocento e l'inizio del Novecento. Il lavoro dialoga con la storiografia che ha evidenziato la dimensione territoriale delle istituzioni scolastiche (Barausse, Ghizzoni, Meda 2018) e con gli studi che hanno mostrato la rilevanza dei contesti nelle pratiche educative (D'Ascenzo 2016). Le fonti del fondo Provincia II Deposito dell'Archivio di Stato di Lecce permettono di seguire l'ampiamiento dell'istituto nel 1898-1899 e l'introduzione delle classi liceali, rispondendo alla domanda formativa proveniente dai centri del Capo di Leuca, distanti dai licei di Lecce e Taranto. Le relazioni annuali, gli atti di sussidio e i dati di frequenza mostrano questioni ricorrenti: la gestione di un istituto pareggiato, la selezione dei docenti, la continuità tra ginnasio e liceo. Nel complesso, il caso di Maglie restituisce l'immagine di un'istituzione che, pur inserita nel dispositivo normativo nazionale, agì come struttura educativa capace di interpretare e mediare le specificità sociali, culturali ed economiche della Terra d'Otranto.

**Parole chiave:** istruzione classica, ginnasio, liceo, Terra d'Otranto, storia della scuola.

## PREMESSA

Il presente contributo si propone di approfondire la riflessione intorno alla diffusione dell'istruzione classica in Terra d'Otranto a cavallo tra XIX e XX secolo, collocandosi nel più ampio filone della storia locale dell'educazione. Come ricordano Barausse, Ghizzoni e Meda (2018), la ricerca storico-educativa contemporanea ha progressivamente riconosciuto il valore euristico della dimensione locale, capace di illuminare «le tante (micro) realtà in cui si dipana il concreto realizzarsi del processo della scolarizzazione italiana» (Barausse e Meda 2018, 7), mettendo in evidenza conflitti, resistenze e mediazioni tra centro e periferia, tra Stato e comunità, tra interesse pubblico e interessi familiari e tradizionali. Nel Mezzogiorno, la letteratura ha mostrato come i processi di scolarizzazione siano stati modellati da vincoli strutturali e da una disponibilità limitata di risorse, producendo esiti differenziati rispetto alle aree centro-settentrionali del Paese (Pruneri et al. 2022). Gli studi locali contribuiscono, quindi, a verificare sul campo continuità e discontinuità rispetto ai modelli nazionali, facendo emergere specificità territoriali, composizioni sociali e dinamiche culturali spesso non riconducibili a narrazioni uniformi. In questa prospettiva, l'indagine microstorica e territoriale si intreccia con la storia culturale della scuola e con la storia materiale delle pratiche scolastiche.

Il rinnovamento metodologico della ricerca storico-educativa, sviluppatosi a partire dalla stagione delle *Annales* e della microstoria, ha infatti favorito l'attenzione verso gli attori locali, le culture professionali e le dinamiche quotidiane dell'istituzione scolastica. Tale orientamento trova corrispondenze anche nella storiografia francese (Figeac-Monthus 2021) e spagnola (Benito 2020; Viñao Frago 2012), secondo la quale la cultura materiale della scuola - oggetti, spazi, pratiche, tecnologie didattiche - costituisce un condensato simbolico della tradizione educativa e una fonte privilegiata per interrogare i processi di scolarizzazione e le loro trasformazioni nel tempo (Meda 2016).

Pertanto, l'analisi della diffusione dell'istruzione classica in Terra d'Otranto non si limita a registrare un processo, ma intende situarlo entro il suo ecosistema territoriale, mettendo a fuoco le dinamiche economiche, le tensioni sociali, le culture scolastiche e le strategie di adattamento adottate da amministratori, famiglie e docenti.

In Italia, la legge Casati (R.D. n. 3725 del 13 novembre 1859) emanata con la finalità di potenziare le istituzioni scolastiche sabaude ed estesa al Regno d'Italia dopo il 1861, poneva l'istruzione classica e l'università come canale formativo privilegiato destinato a formare le nuove classi dirigenti. La legge divideva l'istruzione classica in due gradi: il Ginnasio, di durata quinquennale, e il Liceo, di durata triennale. Osserva Laeng, «Il liceo classico, di lontana derivazione dai collegi gesuiti e poi protestanti del tardo rinascimento e della riforma e controriforma, è stato a lungo la scuola di élite per le future classi dirigenti, consentendo nono-stante la forte accentuazione umanistico-letteraria l'accesso a tutte le facoltà universitarie» (Laeng 2014). Tra gli insegnamenti del primo grado vi erano la Lingua Italiana, la Lingua Latina, la Lingua Greca, Istruzioni Letterarie, Aritmetica, Geografia e Storia e Nozioni di antichità latine e greche. Il secondo grado prevedeva invece l'insegnamento della Filosofia, di Elementi di Matematica, Fisica, Elementi di Chimica, Letteratura italiana, latina e greca, Storia e Storia Naturale. La legge del 1859 stabilì che l'istruzione del primo grado, il Ginnasio, era prevista in tutte le città capoluogo di provincia e nelle città capoluogo di circondario mentre il secondo grado, il Liceo, era istituito in ogni capoluogo di provincia (L. n. 3725/1859).

Nel 1867 il Regio Decreto n. MDCCCXLII (1942), a firma del ministro Coppino, approvò i nuovi programmi per l'insegnamento secondario classico e tecnico, normale e magistrale, ed elementare, nelle pubbliche scuole del Regno. Per quanto concerne l'istruzione secondaria classica, le istruzioni e i programmi approfondivano ogni materia di insegnamento a cominciare dalle Lettere Italiane. L'insegnamento delle lettere nei licei e nei ginnasi prevedeva la lettura dei classici e dei

grandi pensatori con il fine di «educare il senso del vero, dell'onesto e del bello» (R.D. n. MDCCCCXLII/1867) e di imparare «quali siano gli uffici delle lettere, quali le doti e le leggi della composizione, onde nasca la varietà e l'efficacia dello stile e, infine, qual carattere abbiano avuto le lettere italiane nelle età più gloriose e negli scrittori più insigni» (R.D. n. MDCCCCXLII/1867). Per quanto riguarda le lettere classiche, latine e greche, lo studio consisteva in tre parti: «le due lingue, gli scrittori, l'erudizione, ossia la notizia della vita civile, religiosa, morale e intellettuale dei greci e dei romani» (R.D. n. MDCCCCXLII/1867). Scopo degli studi classici era «esercitare l'intelletto e la memoria e arricchire la mente di svariate cognizioni, ma accostumare l'alunno alle gioie spirituali della scienza e dell'arte, al sapere storico dell'umana civiltà, alle opere egregie della vita civile» (R.D. n. MDCCCCXLII/1867). Per quanto concerne il metodo, l'insegnamento delle lingue doveva essere impostato con uno stretto legame tra esse. Allo studio della grammatica e della letteratura italiana dovevano concorrere confronti con la grammatica e la letteratura latina. Durante il ginnasio l'insegnamento era «ragionativo e pratico insieme», cioè «avendo sempre a guida un principio: cercare nei classici il fondamento e le norme dell'arte» (R.D. n. MDCCCCXLII/1867). Specifiche indicazioni metodologiche riguardavano lo studio delle lingue classiche. A partire dai primi rudimenti di grammatica latina, lo studio della lingua procedeva con la traduzione di brano dall'italiano. Nei programmi ministeriali era fortemente consigliato l'uso delle "retroversioni", ovvero la traduzione in latino di testi italiani a loro volta frutto di lavori di traduzione, in modo da comparare il lavoro dell'alunno con l'originale testo in latino. Era trattato un numero limitato di autori, affinché gli alunni traessero beneficio dalla ripetizione approfondita di pochi piuttosto che dalla «fugace osservazione di molti». In quarta classe era introdotto lo studio del greco, per il quale era indicata una metodologia didattica simile a quella suggerita per lo studio della lingua latina:

Se il volgare dall'italiano fu stimato esercizio utile ad acquistare la familiarità delle forme grammaticali de' vocaboli e dei costrutti latini, ragion vuole che si segua la stessa pratica nello studio del greco. Perciò contemporaneamente alle declinazioni si farà imparare alcune voci del verbo *eimi* e de' verbi in *omega*, e si prepongano tosto brevi e facili proposizioni a tradurre e dal greco in italiano, e dall'italiano nel greco, curando scrupolosamente l'osservanza di tutti i segni ortografici (R.D. n. MDCCCCXLII/1867).

Oltre allo studio della lingua italiana e delle lingue classiche, improntato non solo sull'acquisizione delle lin-

gue come strumenti tecnici ma anche e soprattutto come conoscenza dei sistemi valoriali del mondo classico, i programmi ministeriali forniscono indicazioni ed istruzioni anche circa l'insegnamento della geografia<sup>1</sup> e della storia<sup>2</sup>, della filosofia<sup>3</sup>.

Trattati sono anche gli insegnamenti scientifici, per i quali era lasciata maggiore libertà all'insegnante sul piano metodologico. Si legge, ad esempio, in riferimento alle indicazioni riguardanti lo svolgimento del programma di fisica:

Il Governo, convinto che il buon metodo d'insegnare non si può né prescrivere, né restringere in poche regole, ma

<sup>1</sup> «Questo dovrà essere diretto a doppio intento: fornire agli alunni (ed in ispezialità a quelli che non progrediranno a studi superiori) una conoscenza elementare, ma completa, della terra in generale e più particolarmente dell'Italia; servire allo studio della storia. [...] il professore, cominciando dalle cose più generali e complesse, farà lento e progressivo passaggio alle particolari, accertandosi massime sui primordi, d'essere seguito ed inteso a tutta la classe. Gli esercizi graduati, multiformi, costanti, saranno rivolti a conseguire che gli alunni arrivino ad imprimersi nella mente la immagine della terra, delle sue parti, dei principali accidenti di esse e delle grandi divisioni politiche». Regno d'Italia. 1867. Regio Decreto 10 ottobre 1867, n. 1942. Regio Decreto che approva le Istruzioni ed i Programmi per l'insegnamento nelle pubbliche scuole del Regno. Supplemento Ordinario della Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia n. 291, 24 ottobre 1867.

<sup>2</sup> «Or non v'ha dubbio: porgere idea fondata, complessa, precisa della vita collettiva del genere umano, rappresentato dai popoli che si segnalano colle armi, colle leggi, colla espressione felice del bello o colle ardimentose indagini del vero: confortare l'amore di patria per la conoscenza più esplicita delle nazionali vicende; educare gli animi alla scuola severa delle grandi virtù, dei grandi errori, anticipando le lezioni della esperienza, è fine ragionevole e quanto basta elevato al primo ammaestramento storico della gioventù dedita ai classici studi». Regno d'Italia. 1867. Regio Decreto 10 ottobre 1867, n. 1942. Regio Decreto che approva le Istruzioni ed i Programmi per l'insegnamento nelle pubbliche scuole del Regno. Supplemento Ordinario della Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia n. 291, 24 ottobre 1867.

<sup>3</sup> «Mentre il Governo cerca provvedere al ristoramento degli studi letterari, non può non volere il ristoramento ancora degli studi filosofici, dacché filosofia e letteratura sian cose non divisibili, come il pensiero bene ordinato e la parola conveniente. [...] Si desidera pressoché da tutti che l'insegnamento della filosofia nelle scuole secondarie, senza perdere solidità, od anzi acquistandola maggiore, più s'adatti alla capacità dei giovani; e, inoltre, certe dispute molto spinose, che trovano luogo in un superiore insegnamento, ma in un primo grado d'istruzione confondono le menti novizie o le svogliono dalla filosofia, sian tralasciate; poi mettasi cura d'istituire i giovanetti ad un abito di ragionamenti severi, non per metafore o per facili e vaporose generalità, o per ipotesi strane, ma per principii bene definiti, per fatti bene osservati, per graduato ed avvertito passaggio nelle idee; altresì addestrando gli intelletti alla ricerca del vero ed all'esame, movasi per l'incerto dal certo, e per l'ignoto dal noto, senza perdere g'ingegni, le volontà, gli ordini civili nel vuoto inerte dello scetticismo; infine agli studi teoretici s'unisca sempre l'esercizio del pensiero, talchè la scuola, secondo i precetti di Socrate, ammaestri l'alunno a trovar da sé la verità entro se stesso». Regno d'Italia. 1867. Regio Decreto 10 ottobre 1867, n. 1942. Regio Decreto che approva le Istruzioni ed i Programmi per l'insegnamento nelle pubbliche scuole del Regno. Supplemento Ordinario della Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia n. 291, 24 ottobre 1867.

che dipende dall'indole e dallo stato di istruzione degli allievi e più ancora dalle inclinazioni del maestro, lascia all'insegnante piena facoltà intorno al modo di trattare e di distribuirsi la materia. Perciò questi potrà scegliere quell'ordine nella trattazione delle materie, e quel metodo che crederà più adatti allo scopo, purché alla fine del corso il programma sia compito e sia ottenuto un buon successo. L'insegnate giudicherà da sé quali siano le parti che richiedano maggiore sviluppo, fino a qual punto si debba fare uso del calcolo nelle dimostrazioni dei vari teoremi di meccanica e di fisica, e potrà anche aggiungere qua e là qualche parte non indicata espressamente nel programma (R.D. n. MDCCCCXLII/1867).

A seguire i programmi di matematica<sup>4</sup>, divisa in geometria e aritmetica ragionata per il ginnasio e geometria, algebra e trigonometria e geometria per il liceo; fisica, divisa in chimica, meccanica, idrostatica, aerostatica, acustica, termodinamica, elettricità e magnetismo, ottica e cosmografia; e storia naturale<sup>5</sup>.

Emergono le modalità didattiche differenziate per gli insegnamenti scientifici i cui programmi non prevedevano rigide prescrizioni didattiche ma lasciavano ampia libertà all'insegnante sul modo di trattare la materia.

Fu così che – osservano Bonetta e Fioravanti (1995) – «nei ginnasi e nei licei del Regno venne ad instaurarsi una egemonia classicistica e linguistico-letteraria» (Bonetta e Fioravanti 1995, 45), ovvero la risposta alla

<sup>4</sup> «La matematica nelle scuole secondarie classiche non è da riguardarsi solo come un complesso di proposizioni o di teorie, utili in sé, delle quali i giovinetti debbano acquistare conoscenza per applicarle poi ai bisogni della vita; ma principalmente come un mezzo di coltura intellettuale, come una ginnastica del pensiero, diretta a svolgere la facoltà del raziocinio, e ad aiutare quel giusto e sano criterio che serve di lume per distinguere il vero da ciò che ne ha soltanto l'apparenza». Regno d'Italia. 1867. Regio Decreto 10 ottobre 1867, n. 1942. Regio Decreto che approva le Istruzioni ed i Programmi per l'insegnamento nelle pubbliche scuole del Regno. Supplemento Ordinario della Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia n. 291, 24 ottobre 1867.

<sup>5</sup> Il professore che dà opera allo insegnamento degli elementi di storia naturali nei licei si deve proporre tre principali intenti:

1° Guidare i suoi alunni allo acquisto di cognizioni che sono parte oggi della coltura generale;

2° Educarli ad osservare ed imprimersi nella mente i caratteri dei corpi naturali e compararli gli uni cogli altri;

3° dalla investigazione diligente e comparazione dei corpi naturali educare i giovani a riconoscere le leggi secondo le quali essi sono foggiate. [...]

Questo insegnamento non condurrebbe a nulla ove non fosse in tutto dimostrativo, e stesse pago il professore di fare studiare a memoria ai giovani questo o quel trattatello, oppure le pagine di un suo dettato, e il dettato avrebbe ancora il danno dello spreco del tempo.

In questo insegnamento si deve sempre parlare agli occhi dei giovani mentre si parla alla loro mente, facendo vedere gli oggetti di cui si tiene discorso, oppure disegni corrispondenti». Regno d'Italia. 1867. Regio Decreto 10 ottobre 1867, n. 1942. Regio Decreto che approva le Istruzioni ed i Programmi per l'insegnamento nelle pubbliche scuole del Regno. Supplemento Ordinario della Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia n. 291, 24 ottobre 1867.

necessità di unificare linguisticamente e culturalmente il paese: «l'esaltazione della via linguistica alla creazione culturale e alla formazione della coscienza culturale nazionale, fecero del ginnasio-liceo il 'tempio' della classicità e della lingua italiana» (*Ibidem*).

I programmi del 1867 rappresentarono un profondo mutamento pedagogico e didattico. Le istruzioni, affiancate ai programmi, rappresentarono un vademecum del fare didattico e pedagogico.

Tra il 1872 e il 1875 l'inchiesta voluta dal ministro della pubblica istruzione del Regno d'Italia Antonio Scialoja (1817-1877) sull'istruzione secondaria maschile e femminile si propose di conoscere e identificare i problemi della scuola classica tardo ottocentesca. Gli intenti di tale indagine sono chiariti dallo stesso ministro in una Relazione inviata al re Vittorio Emanuele II di Savoia nel 1872, scrive Scialoja:

Né si può dubitare che l'istruzione secondaria, sebbene difetti nella parte che concerne la coltura, sia più manchevole ancora nella parte che riguarda la educazione.

Questa è un risulamento complessivo di tutti gli insegnamenti, di tutte le pratiche, di tutte le discipline; delle esercitazioni, degli esempi, del modo di spendere il tempo, e dello stesso ordinamento estrinseco e, dirò pure, amministrativo di una scuola. Ne sono pure gran parte le relazioni della famiglia e quelle stesse che hanno tra loro i giovani e nei convitti o fuori di essi (Scialoja 1872).

L'inchiesta voluta dal ministro Scialoja fu approvata con Regio Decreto 29 settembre 1872, n. 1016, per mezzo di interrogatori scritti diretti ad autorità scolastiche, presidi e direttori di istituti, insegnanti e famiglie e visite agli istituti scolastici stessi. Tuttavia, già alla fine del 1873 lo svolgimento dell'inchiesta presentava i primi segni di crisi, causati dalla scarsa disponibilità dei Commissari, poco disponibili ai frequenti spostamenti che il lavoro di indagine richiedeva, e alla scarsità di fondi a disposizione del ministero. L'inchiesta, terminata nel 1875, non portò a nessuna relazione finale né ai risultati attesi dal ministro Scialoja (Morelli 2009; Montevecchi e Raicich 1995).

Il presente studio si propone di esaminare l'attività del Regio Ginnasio-Liceo "Francesca Capece" di Maglie, comune della provincia di Terra d'Otranto, attraverso fonti d'archivio inedite conservate presso l'Archivio di Stato di Lecce. La documentazione emersa dal fondo della Provincia II Deposito consiste in diversi fascicoli contenenti richieste di sussidio da parte del Liceo Capece di Maglie accompagnate da relazioni sull'andamento dell'istituto in un arco temporale compreso tra 1872 e 1910. Risultano mancanti, tuttavia, alcune annualità, mentre particolarmente ricca è la documentazione a partire dal 1898.

### IL GINNASIO-LICEO "FRANCESCA CAPECE" DI MAGLIE

La nascita del Liceo-Ginnasio "Francesca Capece" di Maglie trae le sue origini nelle volontà e nel lascito dell'omonima Duchessa magliese alla Compagnia di Gesù che, nel periodo borbonico, gestiva la maggior parte dei licei e dei convitti annessi all'interno del territorio nel Regno della Due Sicilie. Il lascito della Duchessa Capece alla Compagnia prevedeva la fondazione di una Casa dell'Ordine nel comune di Maglie e l'apertura di scuole pubbliche (Colaci 2022). La nascita dell'istituto fu sancita da Decreto Reale n. 2094 del 20 gennaio 1851 che autorizzava «lo stabilimento di una Casa Gesuitica nel Comune di Maglie per la educazione ed istruzione della gioventù». I moti che scossero la penisola a partire dal 1848 sino al 1861, anno dell'unificazione nazionale, videro l'allontanamento della Compagnia di Gesù e la confisca dei beni della Duchessa con la conseguente sospensione di ogni attività scolastica. Solo nel 1971 i beni confiscati furono restituiti al comune di Maglie con l'obbligo di tenervi classi ginnasiali ed elementari superiori. Una fonte utile a ricostruire le dinamiche dell'apertura dell'istituto magliese è l'opera *Memorie su la origine e le vicende del Pio Istituto scolastico Capece di Maglie* di Alessandro De Donno, nella quale l'autore ripercorre le vicende e rapporti con la Compagnia di Gesù e il comune di Maglie per il funzionamento dell'istituto scolastico.

All'interno del fondo della Provincia (II Deposito) dell'Archivio di Stato di Lecce, sono conservate diverse carte riguardanti l'attività del Ginnasio Capece a partire dal 1872. Un primo documento analizzato in questa sede consiste di un estratto del Verbale del Consiglio Provinciale di terra d'Otranto datato 12 ottobre 1872. All'interno del verbale si legge della richiesta presentata da parte di Alessandro De Donno per un sussidio al Ginnasio Capece di Maglie. Il Consiglio provinciale, nella persona del signor Gaetano Brunetti dichiarò di «approvare la proposta del Sig. De Donno ed ammirare il pensiero da cui deriva. Ammette la importanza e la utilità attribuita al Ginnasio Convitto Capece di Maglie, e quindi la necessità di un sussidio»<sup>6</sup>. Il Consiglio deliberò di acconsentire alla richiesta di sussidio, a seguito però di accertamenti circa lo stato finanziario dell'istituto per assicurarsi del reale bisogno. De Donno sollevò in sede di Consiglio provinciale anche la questione circa le sorti dell'istituto. All'istituto Capece, infatti, fu attribuita la funzione di Opera Pia e il Cav. De Donno fu tra coloro che si impegnarono in favore dell'autonomia dell'istituto.

<sup>6</sup> Archivio di Stato di Lecce. 1872. Fondo Provincia II Deposito, Maglie – Ginnasio – Sussidio. *Estratto del Verbale del Consiglio Provinciale di Terra d'Otranto*, 12 ottobre 1872.

Fu incaricata una Commissione, di cui De Donno fece parte, che tra il 1877 e il 1887 si occupò di promuovere la necessità del raggiungimento di tale autonomia sottoponendo la questione anche al Ministero dell'Interno (Colaci 2022). L'effettiva autonomia dell'Istituto fu raggiunta con il Real Decreto n. 2583 del 22 maggio 1887 che stabilì che «il Pio Istituto Capece di Maglie è eretto in Corpo Morale» (R.D. n. 2583 del 22 maggio 1887). Scrive De Donno

E così fu fatto: tal che sin d'allora il grande Istituto ottenne il godimento della sua vita autonoma e normale, dei di cui brillanti successi il mondo scolastico ed a preferenza il paese, opportunamente profittono e si giovano; e viepiù profitteranno e si governeranno in avvenire per la legge del progresso ch'è il premio naturale di tutte le Istituzioni legittime e ben organizzate. [...] Ne volete le prove? Stanno nel progressivo incremento materiale e morale dello Istituto: nel gran numero degli alunni interni ed esterni che ospita, paesani e forestieri; nei brillanti successi della istruzione che somministra (De Donno 1900).

Sul finire del XIX secolo il Ginnasio Francesca Capece aveva, dunque, raggiunto la sua autonomia. Da alcune carte emerge che, tuttavia, nel 1898 il Ginnasio-Convitto Capece di Maglie era l'unico istituto scolastico di Terra d'Otranto a non ricevere nessun sussidio dall'Amministrazione provinciale, malgrado, si legge su una relazione redatta dal Consiglio d'amministrazione dell'istituto in data 9 aprile 1898 e inviata al Consiglio provinciale di Terra d'Otranto, «sia il più gran centro d'istruzione del Capo di Leuca. Infatti, è a queste scuole ginnasiali, nelle quali è nobile tradizione la serietà dell'insegnamento e dell'educazione impartiti che accorrono tutti i giovanetti dei paesi del Capo»<sup>7</sup>. Il successo del Ginnasio spinse il Consiglio di amministrazione a voler ampliare l'offerta formativa della scuola attraverso l'istituzione delle classi liceali. L'impianto della prima classe di Liceo aggiunta al Ginnasio Capece è riconducibile all'anno scolastico 1898-1899. È conservata, nel fascicolo esaminato, una Relazione sull'andamento della prima classe di Liceo aggiunta al ginnasio pareggiato Capece datata 23 agosto 1899, nella quale emergono alcune criticità legate alla condizione privata dell'istituto stesso, si legge infatti:

Il tentativo fatto in quest'anno per la prima volta di aggiungere i corsi liceali a quelli del ginnasio è riuscito tale da dare diritto a buone speranze; soprattutto tenuto conto delle difficoltà che esso naturalmente portava con

<sup>7</sup> Archivio di Stato di Lecce. 1899. Fondo Provincia II Deposito, Maglie – Ginnasio – Sussidio. *Relazione del Consiglio d'amministrazione dell'istituto al Consiglio provinciale di Terra d'Otranto*, 9 aprile 1898.

sé, e di quelle non meno gravi creategli dalla ostilità. Si considera Innanzitutto lo sfavore che desta negli alunni e nei loro genitori la nessuna volontà degli esami di una scuola privata e là inferiorità in cui i frequentatori di questa si troverebbero se volessero sostenerle prove in un istituto Reggio, di fronte ai loro compagni che qui Vi hanno seguito i corsi, meglio noti quindi alle commissioni esaminatrici [...]»<sup>8</sup>.

Nonostante tali difficoltà, la prima classe liceale dell'istituto Capece ebbe 11 alunni reclutati, si legge nella Relazione, attraverso garanzie di qualità e non tramite mezzi di discutibile e onesta provenienza:

Pur non si sono fatte sollecitazioni, non si è scesi a fatti di dubbia onestà, non si è usata nessuna di quelle arti più o meno equivoche a cui si ricorre per mandare in ansia una baracca che da sé non va. Amministratori e professori si sono anche astenuti dal mettersi in relazione coi Padri di famiglia di tutta questa regione se non per farsi un po' di réclame, almeno per respingere gli attacchi di una concorrenza Invidiosa Non hanno fatto ciò ed è stato bene per la dignità della scuola. Invece questa amministrazione ha cercato di offrire reali e sole garanzie agli alunni, ha sottoposto all'approvazione delle autorità superiori scolastiche la nomina dei professori e ha scelto ad occupare le cattedre persone munite da titoli legali e note per il loro valore e per la loro rettitudine<sup>9</sup>.

Tutti gli 11 alunni iscritti avevano conseguito gli studi ginnasiali nello stesso istituto e furono, si legge, per tutta la durata dell'anno scolastico «studiosi e disciplinati»<sup>10</sup>. Il profitto registrato fu «notevole» e dieci di essi sostennero gli esami, l'undicesimo alunno non li sostenette a causa di impedimenti legati al suo stato di salute. Quattro alunni furono promossi al primo esame, gli altri furono rimandati alla seconda sessione. La qualità dell'insegnamento nel confronto degli altri istituti regi o pareggiati del Regno è ribadita anche per quanto riguarda lo svolgimento del programma didattico: «Ho potuto constatare che nella nostra classe non si è svolta meno materia nel fatto minor numero di prove scritte che in ciascuna delle prime classi dei licei regi o pareggiati di questa provincia e di una limitrofa. Sono state eseguite tutte le disposizioni del regolamento in vigore per i programmi e per gli esami e per gli scrutini finali»<sup>11</sup>. Il Regolamento a cui si fa riferimento nella relazione fu approvato con Regio Decreto 250 ottobre 1894 n. 512. Notizie circa l'attività del Ginnasio duran-

te l'anno scolastico 1898-1899 emergono dalla Relazione sull'andamento delle scuole del Ginnasio pareggiato Capece redatta dal Direttore supplente Pasquale De Lorentis, in data 22 agosto 1899, conservato nel medesimo fascicolo. In primo luogo, è lodata la disciplina e l'attitudine agli studi degli allievi dell'istituto:

Notevole in quest'anno, come nei precedenti, è stata la diligenza e la buona disciplina serbata dagli alunni. Si può dire che siano mancati affatto in tutto il Ginnasio scolari restii all'adempimento dei loro doveri, ribelli alle ammonizioni dei superiori, o che si siano assentati dalle lezioni per pigrizia o malvolere. È fatto degno di nota che nel nostro Istituto manchi l'abitudine portando comune, di deturpare o guastare le panche con iscrizioni<sup>12</sup>.

A seguire i commenti del Direttore De Lorentis sul corpo docente dell'Istituto: «I professori si sono attenuti fedelmente ai prescritti del regolamento, hanno svolto con tanta diligenza i programmi, hanno mostrato sempre grande zelo nelle istruzioni ed educazione delle classi alle loro mani affidate, si sono osservati costantemente integerrimi»<sup>13</sup>. A prova dell'ottimo lavoro svolto dai docenti, De Lorentis riportò nella sua Relazione i risultati degli scrutini e degli esami finali: 116 alunni furono iscritti al Ginnasio all'inizio dell'anno, 11 si allontanarono durante il suo corso e dei rimanenti 50 ottennero la promozione e la licenza. Dei 52 rimandati la maggior parte dovette ripetere gli esami in un paio di materie alla seconda sessione. All'interno erano, inoltre, presenti alcune classi delle scuole elementari interne frequentate, per l'anno scolastico di riferimento, da 17 alunni di cui 11 ottennero la promozione.

La relazione contiene anche informazioni circa i materiali, scientifici a disposizione degli insegnamenti. Il Direttore riferisce che negli anni precedenti alcune lamentele erano giunte a causa della carenza di carte murali per l'insegnamento della geografia.

La difficoltà nell'approvvigionamento dei materiali didattici e la limitata capacità di sostegno economico da parte degli enti centrali mostrano come l'attuazione del progetto formativo liceale dipendesse dalle condizioni locali, dalle risorse disponibili e dalla capacità organizzativa degli attori territoriali. In questo senso, le lacune materiali e finanziarie non vanno lette come semplici carenze amministrative, ma come indicatori del modo in cui la periferia interpretava, adattava e talvolta faticava a sostenere un modello scolastico concepito per i centri

<sup>8</sup> Archivio di Stato di Lecce. 1899. Fondo Provincia II Deposito, Maglie – Ginnasio – Sussidio. *Relazione sull'andamento della prima classe di Liceo aggiunta al ginnasio pareggiato Capece*, 23 agosto 1899.

<sup>9</sup> *Ibidem*.

<sup>10</sup> *Ibidem*.

<sup>11</sup> *Ibidem*.

<sup>12</sup> Archivio di Stato di Lecce. 1899. Fondo Provincia II Deposito, Maglie – Ginnasio – Sussidio. *Relazione sull'andamento delle scuole del Ginnasio pareggiato Capece*, redatta dal Direttore supplente Pasquale De Lorentis, 22 agosto 1899.

<sup>13</sup> *Ibidem*.

urbani del Regno. Gli studi di Pruneri, Sindoni, Serpe, e Lentini (2022) hanno contribuito a rovesciare l'idea di una scuola meridionale semplicemente «arretrata», mostrando come la scolarizzazione fosse condizionata da fattori strutturali - sociali, economici e territoriali - e non solo da carenze interne alla scuola. Nel caso dell'istituto Capece, l'inadeguatezza dei materiali fu colmata con numerosi acquisti e, a partire dall'anno scolastico 1898-1899, ogni classe fu fornita di carte geografiche; fu arricchito anche il materiale a disposizione del gabinetto di scienze naturali e la biblioteca, che

se non è ricca di opere moderne, è pur copiosa di classici italiani e latini e possiede notevoli opere di filologia, di storia, di giurisprudenza, di teologia qualche volume di pregevole edizione, ai libri dell'Istituto furono aggiunti quelli già dell'associazione 'Ugo Foscolo', alcuni del Municipio e tutti sono stati riordinati, inventati, e la massima parte schedati<sup>14</sup>.

Annesso all'istituto vi era anche il Convitto. Le notizie sull'attività del Convitto per l'anno scolastico 1898-1899 sono riportate sulla Relazione intorno all'andamento morale, disciplinare, didattico ed economico del Convitto Capece per l'anno scolastico 1898-99 ed intorno ai bisogni del medesimo datata 16 settembre 1899, allegata alle due relazioni precedentemente citate.

Dal documento emerge che per l'anno scolastico preso in esame si ebbero 65 convittori, dei quali 47 iscritti alle varie classi del Ginnasio pareggiato, uno iscritto alla prima classe liceale e 17 iscritti alle scuole elementari preparatorie interne. Le considerazioni finali circa la disciplina furono positive, si legge infatti

Il profitto dei Convittori nello studio, come sono ha la prova nei risultati degli esami finali, è stato invero notevole e di ciò va data lode al personale interno, il quale ha saputo indirizzarli non trascurando cure per incoraggiare gli svogliati, sorreggere i deboli e promuovere un'onesta emulazione. Di tutto ciò la disciplina ha tratto vantaggio e difatti è risultata inappuntabile sotto tutti i rapporti. L'affiatamento degli alunni coi superiori e degli alunni fra loro ha fatto del Convitto un piacevole soggiorno per essi, una lieta palestra nella quale ciascuno ha svolto la propria attività educando la mente e il cuore<sup>15</sup>.

Il fascicolo esaminato contiene al suo interno anche le relazioni sull'andamento disciplinare e didattico del ginnasio Liceo Capece di Maglie anche per le annualità

successive che non è possibile approfondire negli spazi di questa sede. Sull'annualità scolastica 1898-1899, in quanto soggetta all'ampliamento dell'Istituto tramite l'istituzione delle classi liceali, le carte mettono in luce il rilievo del Liceo-Ginnasio Capece di Maglie, soprattutto nella comparazione con gli altri istituti di istruzione secondaria classica presenti nel territorio provinciale e nelle province confinanti, evidenziandone la funzione formativa e attrattiva. È evidenziata la lontananza dei paesi vicini al Capo di Leuca dagli istituti presenti nel capoluogo di provincia, Lecce, e nei capoluoghi di circondario come Taranto. Si legge infatti all'interno della relazione riguardo all'andamento della prima classe liceale:

c'è un'altra potente ragione esterna che mi incoraggia a prevedere una grande vitalità nel nostro liceo. In questa vasta provincia vi sono due licei regi, nessun pareggiato. Quello di Taranto, già ricco di alunni, è troppo lontano da questa regione del Capo; e, quello di Lecce e ormai uno di più frequentati d'Italia tanto che tutte le classi sono sdoppiate e ciascuna sezione ha il massimo degli alunni. Si vede quindi la necessità di un liceo che sia a Mezzogiorno di Lecce e che accolga i giovani del Capo<sup>16</sup>.

## CONCLUSIONI

L'esame del materiale archivistico relativo al Ginnasio-Liceo "Francesca Capece" di Maglie consente di cogliere con particolare nitidezza il modo in cui la diffusione dell'istruzione classica in Terra d'Otranto si articolò al di là delle prescrizioni normative nazionali e dei programmi ministeriali. La parabola del Capece mostra infatti come, in un contesto periferico e distante dai principali poli scolastici della regione, l'istituto abbia rappresentato un nodo di irradiazione di mobilità sociale, fungendo da riferimento formativo per il territorio.

L'autonomia, raggiunta nel 1887, segnò un passaggio decisivo: liberato dalla dipendenza amministrativa, il Capece poté configurarsi come un organismo scolastico dinamico, capace di gestire la propria offerta formativa e di consolidare progressivamente il proprio ruolo. Le relazioni esaminate evidenziano come, ancora prima dell'introduzione delle classi liceali, il Ginnasio fosse già un centro attrattivo per gli studenti del Capo di Leuca, grazie alla reputazione della severità degli studi, della disciplina scolastica e della qualità del corpo docente. L'avvio del primo corso liceale nell'a. s. 1898-1899 confermò questa tendenza: nonostante l'assenza di sussidi provinciali e la condizione privata dell'istituto, il Capece

<sup>14</sup> *Ibidem*.

<sup>15</sup> Archivio di Stato di Lecce. 1899. Fondo Provincia II Deposito, Maglie - Ginnasio - Sussidio. *Relazione intorno all'andamento morale, disciplinare, didattico ed economico del Convitto Capece per l'anno scolastico 1898-99 ed intorno ai bisogni del medesimo*, 16 settembre 1899.

<sup>16</sup> Archivio di Stato di Lecce. 1899. Fondo Provincia II Deposito, Maglie - Ginnasio - Sussidio. *Relazione sull'andamento della prima classe di Liceo aggiunta al ginnasio pareggiato Capece*, 23 agosto 1899.

fu in grado di reclutare un numero significativo di studenti, selezionati in base ai meriti e non tramite pratiche di concorrenza scolastica.

I risultati didattici della prima classe liceale e dell'intero Ginnasio nello stesso anno documentano un buon livello di rendimento, un quadro disciplinare stabile e un'organizzazione educativa attenta sia agli aspetti formativi sia alla gestione degli ambienti, delle risorse e dei materiali didattici. La documentazione mostra, infatti, un progressivo potenziamento delle dotazioni scientifiche, della biblioteca e dei materiali di supporto alle lezioni, segno di una volontà costante di miglioramento e di allineamento agli standard dei licei regi e pareggiati.

In un quadro nazionale in cui l'egemonia classicistica dei ginnasi e licei del Regno rispondeva alla necessità di costruire un'identità culturale e linguistica comune (Pruneri et al, 2022), il caso di Maglie testimonia come l'istruzione classica potesse divenire, nelle periferie del Mezzogiorno, uno strumento di integrazione territoriale e di promozione sociale. La lontananza geografica dagli istituti di Lecce e Taranto, rilevata nelle relazioni del 1899, non costituiva soltanto un vincolo logistico: favoriva la creazione di un centro scolastico capace di intercettare bisogni educativi specifici e di rispondere alle aspirazioni di famiglie e comunità locali.

L'esperienza del Ginnasio-Liceo "Francesca Capece" mostra che la storia dell'istruzione classica in Terra d'Otranto non può essere ricostruita soltanto attraverso le norme e i programmi ufficiali. Essa va invece interpretata nella prospettiva della storia locale, capace di restituire la concretezza dei processi formativi e di mostrare le dinamiche sociali, economiche e culturali che li hanno attraversati. A partire da un contesto marginale, Maglie si configurò come un centro di riferimento e snodo di accesso alla formazione classica nell'estremo Sud della provincia di Terra d'Otranto, contribuendo a colmare la distanza tra centro e periferia e offrendo al territorio una via di accesso alla cultura umanistica e ai circuiti di formazione delle élite nazionali.

Il caso del Ginnasio-Liceo di Maglie non costituisce un semplice caso "locale", ma partecipa al panorama nazionale di studi sulla diffusione dell'istruzione classica, con particolare riferimento al Mezzogiorno post-unitario, contribuendo a colmare il divario tra storia normativa della scuola e storia concreta delle istituzioni educative. Attraverso l'osservazione ravvicinata delle pratiche, delle scelte politiche e delle dinamiche sociali, la ricerca mira a contribuire alla comprensione del processo di scolarizzazione italiana, restituendo al territorio salentino – spesso marginalizzato nelle sintesi generali – un ruolo attivo nella costruzione dell'identità educativa nazionale.

## BIBLIOGRAFIA

- Barausse, Alberto, Carla Ghizzoni, e Juri Meda. 2018. "Editoriale. "Il campanile scolastico": ripensando la dimensione locale nella ricerca storico-educativa". *Rivista di Storia dell'Educazione* 5 (1): 7–14.
- Benedetto, Giovanni. 2012. "Scuola classica, studi classici e la svolta dell'Unità". *Atene e Roma*, 125(3–4): 384–429.
- Bonetta, Gaetano, e Gigliola Fioravanti, cur. 1995. *L'istruzione classica (1860-1910)*. Roma: Archivio Centrale dello Stato, Ufficio centrale per i beni archivistici, Ministero per i beni culturali e ambientali.
- Colaci, Anna Maria 2022. "Il Liceo-Ginnasio "Francesca Capece" di Maglie: didattica, esami, meriti e demeriti degli alunni della scuola ginnasiale. Percorsi di ricerca (1883-1886)". *Rivista di Storia dell'Educazione* 9(1): 83–93.
- D'Ascenzo, Mirella. 2016. "Linee di ricerca della storiografia scolastica in Italia: la storia locale". *Espacio, Tiempo y Educación* 3(1): 249–272.
- De Donno, Alessandro. 1900. *Memorie su la origine e le vicende del Pio Istituto scolastico Capece di Maglie*. Galatina: Spaccante.
- Escolano Benito, Agustín. 2020. "Cultura material de la escuela e historia intelectual". *ETD Educação Temática Digital* 22(4): 793–811.
- Figeac-Monthus, Marguerite. 2021. "Mémoire, patrimoine et matérialité de l'école: regard sur une approche française de la culture scolaire". *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació* 38 (2): 135–152.
- Fugazza, Mariachiara, e Carlo G. Lacaíta, cur. 2013. *L'istruzione secondaria nell'Italia unita: 1861-1901*. Milano: FrancoAngeli.
- Gaudio, Angelo. 2000. "La Storia della scuola italiana e delle sue riforme". *Nuova Secondaria* 18 (8): 55–58.
- Laeng, Mauro. 2014. *Tradizione e innovazione nella riforma della scuola. Studi Sulla Formazione* 17: 25–31.
- Meda, Juri. 2016. *Mezzi di educazione di massa. Saggi di storia della cultura materiale della scuola tra XIX e XX secolo*. Milano: FrancoAngeli.
- Montevicchi, Luisa, e Marino Raicich, cur. 1995. *L'inchiesta Scialoja sulla istruzione secondaria maschile e femminile (1872-1875)*. Roma: Archivio Centrale dello Stato, Ufficio centrale per i beni archivistici, Ministero per i beni culturali e ambientali.
- Morelli, Patrizia. 2009. *Una cultura classica per la formazione delle élites. L'insegnamento del latino nei ginnasi-licei postunitari attraverso l'inchiesta Scialoja sull'istruzione secondaria (1872-1873)*. Macerata: Edizioni Universitarie Macerata.

- Pruneri, Fabio, Stefano Lentini, Brunella Serpe, e Caterina Sindoni. 2022. "Non solo l'abbicci. Istruzione e sviluppo nel sud Italia (1861-1914)". *Rivista di Storia dell'Educazione* 9(1): 3-14.
- Raicich, Marino. 1981. "Le polemiche sugli studi classici intorno al 1870 e l'inchiesta Scialoja". In *Scuola, cultura e politica da De Sanctis a Gentile*, 285-325. Pisa.
- Idem*. 1966. "Questione della lingua e scuola (1860-1900)". *Belfagor* 21(3): 245-268.
- Idem*. 1964. "Gli studi classici nell'Ottocento". *Belfagor* 19(2): 229-234.
- Scialoja, Antonio. 1872. "Relazione del ministro Antonio Scialoja al re sul decreto che ordina un'inchiesta sulla istruzione secondaria maschile e femminile". Adesso in *L'inchiesta Scialoja sulla istruzione secondaria maschile e femminile (1872-1875) cit.*, 148-56.
- Tumino, Raffaelino. 2007. "Semplicità di Socrate e buon senso di Galileo. Dell'insegnamento e dei manuali di filosofia nei licei italiani da Torino a Modica [1848-1909]". *Archivum Historicum Mothycense* 1: 112-189.
- Viñao Frago, Antonio. 2012. "La historia material e inmaterial de la escuela: memoria, patrimonio y educación". *Educação* 35(1): 7-17.
- Regno di Sardegna. 1859. *Legge n. 3725 del 13 novembre 1859 (Legge Casati)*. *Gazzetta Piemontese*, 18 novembre 1859, n. 285 e 1° Supplemento.
- Regno d'Italia. 1867. *Regio Decreto 10 ottobre 1867, n. 1942*. *Regio Decreto che approva le Istruzioni ed i Programmi per l'insegnamento nelle pubbliche scuole del Regno*. *Supplemento Ordinario della Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia* n. 291, 24 ottobre 1867.
- Regno d'Italia. 1872. *Regio Decreto 29 settembre 1872, n. 1016*. *Che ordina un'inchiesta sulla istruzione secondaria*. *Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia* n. 182, 12 ottobre 1872.

## FONTI ARCHIVISTICHE E NORMATIVE

- Archivio di Stato di Lecce. 1872. *Fondo Provincia II Deposito, Maglie - Ginnasio - Sussidio*. Estratto del *Verbale del Consiglio Provinciale di Terra d'Otranto, 12 ottobre 1872*.
- Archivio di Stato di Lecce. 1898. *Fondo Provincia II Deposito, Maglie - Ginnasio - Sussidio*. *Relazione redatta dal Consiglio d'amministrazione dell'Istituto in data 9 aprile 1898 e inviata al Consiglio Provinciale di Terra d'Otranto*.
- Archivio di Stato di Lecce. 1899. *Fondo Provincia II Deposito, Maglie - Ginnasio - Sussidio*. *Relazione sull'andamento della prima classe di Liceo aggiunta al ginnasio pareggiato Capece, 23 agosto 1899*.
- Archivio di Stato di Lecce. 1899. *Fondo Provincia II Deposito, Maglie - Ginnasio - Sussidio*. *Relazione sull'andamento delle scuole del Ginnasio pareggiato Capece, redatta dal Direttore supplente Pasquale De Lorentis, 22 agosto 1899*.
- Archivio di Stato di Lecce. 1899. *Fondo Provincia II Deposito, Maglie - Ginnasio - Sussidio*. *Relazione intorno all'andamento morale, disciplinare, didattico ed economico del Convitto Capece per l'anno scolastico 1898-99 ed intorno ai bisogni del medesimo, 16 settembre 1899*.





**Citation:** Martinelli, C. (2026). Dai progetti di legge alle “scuole modello”. Percorsi di centralizzazione nell'istruzione professionale commerciale dell'Italia liberale. *Rivista di Storia dell'Educazione* 13(1): 123-133. doi: 10.36253/rse-19300

**Received:** November 29, 2025

**Accepted:** January 17, 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:** Rossella Raimondo, Università di Bologna.

## Dai progetti di legge alle “scuole modello”. Percorsi di centralizzazione nell'istruzione professionale commerciale dell'Italia liberale

### From draft laws to the “model schools”. Paths of centralization in Liberal Italy vocational commercial education

CHIARA MARTINELLI

*Università degli Studi di Firenze, Italia*  
chiara.martinelli@unifi.it

**Abstract.** The paper aims at analysing the history of the first vocational commercial schools in Italy between 1861 and 1913, through the methods implemented by the quantitative history and the so-called “history of concept” (*Begriffsgeschichte*). Following these approaches, it will be shown that in late XIX century the term “professional schools” assumed a different meaning from the present one; furthermore, the article is going to highlight social differences between pupils' enrolled in commercial daily schools and the ones enrolled in evening commercial classes. However, the primary focus will be on the foundation of the first State-led commercial school in Rome, in 1902. The foundation marked a pivotal change into the history of vocational schools, which it had been marked by the prevalence of local initiatives. The article demonstrates State-led initiative paved the way for a growing involvement of the Italian State in the domain of vocational education, which would have been deeply reformed between 1907 and 1913.

**Keywords:** vocational education, technical education, commercial schools, Italy.

**Riassunto.** Fine dell'articolo è quello di ricostruire la storia dei primi istituti professionali commerciali nell'Italia del periodo liberale, indagati anche tramite gli apporti della storia quantitativa e della cosiddetta “storia dei concetti” (*Begriffsgeschichte*). Tramite l'utilizzo di questi approcci, sarà evidenziato come tra la fine del Diciannovesimo e i primi anni del Ventesimo secolo, il termine “istruzione professionale” rivestiva significati ben diversi da quelli odierni; particolare attenzione, inoltre, sarà riposta nell'analisi delle condizioni sociali che differenziavano gli studenti iscritti alle scuole diurne da quelli frequentanti le classi serali. Tuttavia, le principali attenzioni saranno dedicate al tornante della fondazione della prima Scuola media di commercio interamente gestita e finanziata dallo Stato – quella di Roma, che, inaugurata nel 1902, segnò un fondamentale mutamento in una storia fino ad allora caratterizzata dalla prevalenza delle iniziative locali. L'articolo evidenzia che questa iniziativa diede adito a un crescente coinvolgimento dello Stato italiano nell'ambito dell'istruzione professionale pronto a sfociare in una riforma del settore tra il 1907 e il 1913.

**Parole chiave:** istruzione professionale, istruzione tecnica, scuole commerciali, Italia.

LA FONDAZIONE DELLA PRIMA SCUOLA  
MEDIA COMMERCIALE MINISTERIALE NELLA  
STORIA DELL'ISTRUZIONE PROFESSIONALE

22 Maggio 1902. Con il Regio Decreto CLII, il Ministero di Agricoltura, Industria e Commercio (in seguito MAIC) istituiva la prima Scuola media di studi applicati al commercio in Italia, a Roma (Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia 1902, 2614-6). Molti, almeno a leggere il resoconto del Direttore Enrico Morelli, erano stati i dubbi che ne avevano accompagnato l'istituzione (Scuola media di studi applicati al commercio di Roma 1907, 10-5). Sugli anni di corso, in primo luogo: due, tre o quattro? Sui titoli di ammissione, in seconda istanza: la licenza elementare, oppure quella di una scuola postelementare (allora, essenzialmente, scuole tecniche e ginnasi inferiori)? Erano, ovviamente, dubbi illuminanti, che rivelavano la magmatica fluidità in cui un segmento scolastico tutto sommato nuovo, e inedito – quello commerciale, e, *latu sensu*, quello professionale – si dibatteva nei primi anni del nuovo secolo.

La scuola media di studi applicati al commercio di Roma costituiva, infatti, il primo tassello che dopo diversi decenni vedeva lo Stato italiano – e più nello specifico, il MAIC – nel ruolo di protagonista e organizzatore dell'istruzione professionale. Ben altre, infatti, erano state le traiettorie percorse da un segmento educativo la cui definizione risulta di difficile comprensione qualora non si ricorra ad alcune delle prospettive metodologiche adottate dalla *Begriffsgeschichte* (ovvero dalla “Storia dei concetti”). Quest'ultima, nel rintracciare – anche con l'ausilio di dizionari storici – le differenze di significato con cui un determinato termine era conosciuto e utilizzato, può infatti offrire utili stimoli anche nel campo della storia sociale, e della storia dell'educazione (Richter 2022, 13-14). I primi vagiti dell'istruzione professionale avvennero infatti in un periodo – quello della seconda metà dell'Ottocento – in cui l'istruzione secondaria europea stava attraversando una fase di radicale ridefinizione dei suoi assetti e dei suoi scopi (de Fort 2007, 207; Müller, Ringer e Simon 1987, 3), e, più nel dettaglio, seguì quel difficile, tortuoso e poco documentato processo caratterizzato dalla scissione tra i concetti di “istruzione tecnica” e “istruzione professionale”.

Secondo il *Dizionario della lingua italiana* redatto da Giuseppe Bellini e Nicolò Tommaseo nel 1861, l'aggettivo «Tecnico» era definibile come «appartenente alle arti, che riguarda le arti, i mestieri» (Bellini e Tomma-

seo 1861, vol. IV, 1380), intendendo «Arte» l'«Abito d'operare, dedotto dalla esperienza» (Ivi, vol. I, 631). «Tecnico» risultava perciò vicino a «professionale», laddove quest'ultimo termine era utilizzato per denominare ciò «Che concerne una professione da esercitare» (Ivi, vol. IV, 1256). Ma aggiungeva – e significativamente – il lessicografo toscano: «Dicono adesso *Istruzione professionale*, quella che abilita a una professione da cui campare decorosamente la vita.» (Ibidem)<sup>1</sup>. Frutto in apparenza di una riflessione personale, il commento di Tommaseo ben illustra come, in campo educativo, i due termini non ricoprissero lo stesso significato che siamo soliti dare loro oggi. E infatti i decenni immediatamente preunitari avevano già assistito a un uso pressoché sinonimico dei termini “tecnico” e “professionale”, entrambi accostati ai percorsi di istruzione formale per lavoratore: esempio ne sia *Della educazione tecnica degli artigiani e della necessità di ricercare un sistema di educazione adattato per le popolazioni delle campagne toscane*, ovvero la prolusione con cui, in seno all'Accademia dei Georgofili, Ubaldino Peruzzi (1852, 1) utilizzò le espressioni in maniera intercambiabile.

La sinonimia parziale dei due termini venne conservata anche all'alba dello Stato unitario. Quando, con il 1859, la legge Casati prevede uno specifico ramo di istruzione che avesse «per fine di dare ai giovani che intendono dedicarsi a determinate carriere del pubblico servizio, alle industrie, ai commerci ed alla condotta delle cose agrarie, la conveniente cultura generale e speciale» (Ministero della Pubblica Istruzione 1870, 78), di un indirizzo che quindi conservava le fattezze di un percorso professionale, la definizione che venne adottata fu, appunto, quella di “istruzione tecnica” (Morandi 2014, 99). Quest'ultima era stata divisa in due segmenti: la scuola tecnica, post-elementare e triennale; e l'istituto tecnico, frequentabile dai licenziati della prima, parimenti triennale e diviso in vari percorsi di studi (Viola 2016, 25-6). Tra questi ultimi, un indirizzo di studi – quello amministrativo-commerciale – era specificatamente rivolto a preparare tanto ai piccoli-medi impieghi amministrativi quanto ai commerci (Fumi 2011, 176). Anche il passaggio delle competenze relative agli istituti tecnici dal Ministero della Pubblica Istruzione al Ministero di Agricoltura, Industria e Commercio avrebbe dovuto essere funzionale a sottolineare la caratura professionalizzante dell'istruzione tecnica (Soldani 1984a,

<sup>1</sup> Corsivo nel testo

451-514). Ma, nelle intenzioni del Ministero, non di soli corsi normati a livello statale avrebbe dovuto sostanzarsi l’istruzione tecnica: l’articolo 308 della Legge, nel concedere ad amministrazioni locali e a enti privati la possibilità di inaugurare corsi speciali, con programmi e durata loro propri, nel giro di un quindicennio avrebbe dato adito a inedite possibilità di sviluppo per l’istruzione professionale.

Tuttavia, quello conferito dalla Legge Casati fu ben lontano dall’essere l’assetto definitivo dell’istruzione tecnica italiana. Le vorticose riforme succedutesi in un lasso di tempo relativamente breve – appena un quindicennio –, evidenziarono le incertezze e i dubbi che la classe dirigente nazionale nutriva sul ruolo, sul significato, sulla funzione di un settore secondario sostanzialmente nuovo, scisso, almeno fino al 1878, tra la possibilità di seguire le suggestioni dell’“alta cultura moderna” delle *Realschulen* prussiane e le volontà ministeriali di definire, tramite le sue scuole, un canale per formazione di operai e artigiani (Viola 2016, 39-40). Il definitivo passaggio degli Istituti tecnici al Ministero della Pubblica Istruzione nel 1878, nonché le riforme che, nel 1871 e nel 1876, diedero loro un assetto ben più vicino alle *Realschulen* che alle scuole per lavoratori, segnarono il definitivo distacco semantico tra i termini di “istruzione tecnica” e di “istruzione professionale” (Fumi 2011, 181). A risentirne, anche l’istruzione commerciale propriamente detta: se nel 1864 il decreto (mai applicato) del Ministro di Agricoltura, Industria e Commercio Giovanni Manna aveva infatti previsto nell’alveo degli istituti tecnici un indirizzo commerciale specificatamente distinto da quello di ragioneria, dal 1871 l’indirizzo di “Ragioneria e Commercio” sorse soprattutto con l’intenzione di preparare i futuri impiegati dell’amministrazione statale (Ivi, 177). I programmi di studio del 1878 lo dimostrano chiaramente (Ministero di Agricoltura, Industria e Commercio 1878, 20): com’è evidente dalla Tabella 1, l’Istituto Tecnico di Commercio e Ragioneria, mentre dedicava un numero cospicuo di ore a quelle discipline che adesso ascriveremmo alla “cultura generale” (lettere italiane, matematica, fisica, chimica scienze naturali e due lingue straniere), focalizzava la preparazione specifica eminentemente sullo studio del diritto, dell’economia politica, della computisteria e della ragioneria; assenti gli accenni all’analisi della composizione chimica delle merci (la merceologia), così come a discipline più pratiche, come tecnica commerciale e corrispondenza (*Ibidem*; Massa 2001, 275).

Nel contempo, la scissione tra istruzione tecnica – affidata alle cure della Minerva – e istruzione “speciale”, o professionale – rimasta sotto l’ala del MAIC – imprese un passo decisivo nell’organizzazione di quest’ultima. Complice la profonda impressione che la rapida indu-

**Tabella 1.** Quadro orario dell’Istituto Tecnico, indirizzo “Ragioneria e Amministrazione”. Fonte: Ministero di Agricoltura, Industria e Commercio 1878, 20.

Discipline	Primo anno	Secondo anno	Terzo anno	Quarto anno
Lettere italiane	6	6	4	4
Lingua francese	3	3	3	
Lingua tedesca o inglese		5	5	4
Geografia	3	3	3	
Storia	3	3	3	
Matematiche	6	6		
Disegno	8	6		
Fisica			3	3
Chimica				7
Etica civile e diritto			3	
Scienza economica			3	
Storia naturale			3	3
Computisteria e ragioneria			6	9
Diritto privato e positivo				3
Statistica				3
Totale	29	32	36	36

strializzazione prussiana aveva suscitato tra i visitatori italiani (e non solo) dell’Esposizione di Parigi del 1867, il potenziamento delle scuole per i lavoratori fu indicato come il fattore chiave per emulare lo stato di Bismarck nella corsa allo sviluppo tecnologico (Lacaita 1973, 63-5). Inizialmente il Ministero di Agricoltura, Industria e Commercio cercò di replicare il modello dei *grand établissements* francesi: furono così fondate alcune grandi scuole professionali diurne, che, inizialmente destinate a formare quadri e dirigenti delle future industrie italiane, andarono tuttavia incontro a una ben scarsa fortuna (Martinelli 2019, 65).

Naufragato questo primo tentativo, il Ministero ripiegò su strategie maggiormente ispirate al sistema prussiano, fondato su un fitto reticolo di scuole serali e domenicali frequentate obbligatoriamente dagli apprendisti e facoltativamente dagli altri lavoratori: fu così che nel novembre 1879 Benedetto Cairoli promise con una circolare un contributo finanziario (pari a non più di due quinti del bilancio annuo della scuola) a tutti quegli enti – fossero essi comuni, province o associazioni private – che avessero fondato un istituto di questo genere. La circolare successiva, emanata nel gennaio 1880 dal successore Luigi Miceli, non poté far altro che constatare il largo successo arriso all’iniziativa: in tre mesi erano giunte 49 richieste di finanziamento da scuole che, per la maggior parte, erano state appena fondate (Ivi, 70-2). Le circolari, che fino alla legge Cocco-Ortu del 1907-8 rimasero l’unico dispositivo atto a regolare l’istruzione

industriale, commerciale e artistico-industriale, inaugurarono una politica tendenzialmente delegante e decentralizzatrice, che puntava a stimolare lo sviluppo di questo settore incoraggiando enti locali e associazioni private; perno di un tale approccio fu il Regio Decreto 15 giugno 1865, n. 2372, che istituiva presso gli Istituti Industriali e Commerciali, così come sarebbero riformati dal decreto Manna, nonché presso le “eccezioni” contemplate dall’articolo 308 della Casati, una Giunta di vigilanza incaricata di definire, per ogni scuola sotto la loro tutela, programmi, insegnanti e titoli di ammissione (Gazzetta Ufficiale del Regno d’Italia 1865, 1). Ma il decreto Manna cadde, senza incontrare applicazione alcuna. Per questo motivo, la legge 2372/1865 poté essere applicata solo per le “Scuole speciali”, che con queste modalità continuarono a essere governate fino alle riforme di primo Novecento. A essere finanziata e amministrata dal potere centrale rimase così la sola istruzione commerciale superiore: nel 1868 venne fondata la Regia Scuola Superiore di studi applicati al Commercio di Venezia (Rossi 2018, 19); nel 1884 e nel 1886 fu la volta delle Scuole di Genova e Bari (di Vittorio 1987, 17; Massa Piergiovanni 2001, 279). Privo di collegamenti con i segmenti scolastici immediatamente precedenti, questo sviluppo avrebbe indotto qualche commentatore in età giolittiana a sostenere che l’«edifizio» dell’istruzione commerciale fosse stato costruito a partire «dai tetti», e non dalla base (Regia scuola media di studi applicati al commercio di Roma 1907, 15; cfr. anche Castelli 1906, 24); fu tuttavia una strategia che si rivelò estremamente funzionale alle esigenze di uno Stato bisognoso di forgiare una classe dirigente di nuovo conio, intraprendente, innovativa (Augello e Guidi 1988, 340-2).

Benché la maggior parte degli istituti finanziati dalla circolare Cairoli fossero scuole di disegno e scuole di arte applicata all’industria – antenati diretti dei futuri Istituti d’arte –, non mancavano i corsi commerciali, la cui eterogeneità era pari a quella dei corsi industriali e artistico-industriali: così, a fronte di istituti diurni, post-elementari, destinati a studenti tra i tredici e i quattordici anni, figuravano corsi serali che, contenutisticamente più esili, erano rivolti a commessi, operai, artigiani in cerca di una riqualificazione (Ministero di Agricoltura, Industria e Commercio 1898). Tra i primi, meritano sicuramente un accenno la Scuola tecnica commerciale comunale “Leon Battista Alberti” che Ubaldino Peruzzi fondò da sindaco nel 1876 (Regia Scuola media di studi applicati al commercio di Firenze 1907, 5; Soldani 1984b, 9), nonché la Scuola commerciale “Peroni” di Brescia, istituita proprio in concomitanza all’emissione delle circolari di Cairoli e Miceli (Regia Scuola media di studi applicati al commercio di Brescia 1908, 5). Alla loro platea, usualmente

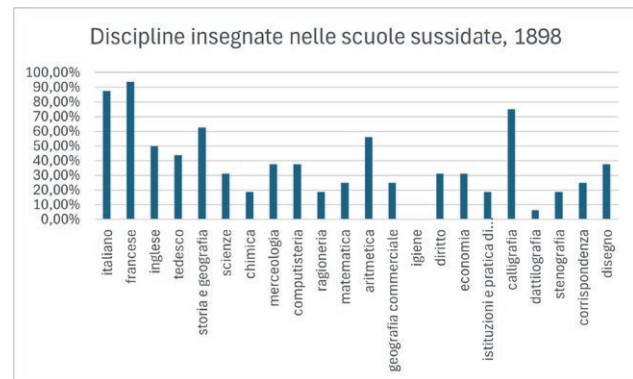
compresa da studenti tra gli undici e i sedici anni, questi istituti offrivano un corso che, oltre alle discipline di cultura generale (lettere italiane, matematica, scienze naturali, chimica) e alle lingue straniere (il francese, obbligatorio, e una seconda lingua a scelta tra inglese e tedesco) prevedeva anche merceologia ed esercitazioni di pratica commerciale (allora conosciute sotto il nome di “banco modello”) (Ministero di Agricoltura, Industria e Commercio 1898). Inizialmente progettate come corsi post-elementari, tali scuole, diversamente dal percorso tecnico – che, pur prevedendo lo step intermedio della licenza di scuola tecnica, non era destinato a concludersi se non dopo sette anni dalla fine delle elementari – promettevano il conseguimento di un titolo dopo quattro (nel caso di Brescia) o cinque anni (per Firenze) dalla conclusione della quinta elementare.

Corsi di questo genere, a cui il MAIC avrebbe guardato quando, alcuni decenni dopo, avrebbe invertito la rotta decentralizzatrice, coesistevano non solo con le scuole serali – di cui associazioni e società di mutuo soccorso avrebbero sentito l’esigenza solo più tardi, dalla seconda metà degli anni Ottanta dell’Ottocento –, quanto con soluzioni ibride, la cui inclusione nel novero delle scuole commerciali evidenziava i cambiamenti che, nel corso dei decenni, intervennero nella definizione del concetto di istruzione commerciale. Fino all’Annuario del 1901, infatti, la sezione accolse anche le due Scuole serali per agenti ferroviari e telegrafisti che il Ministero della Pubblica Istruzione aveva fondato a Napoli e Roma nel 1879 e nel 1880 (Ivi; Ministero di Agricoltura, Industria e Commercio 1901). Focalizzati sullo studio di discipline scientifiche e tecnologiche, i due istituti, sulla base degli orizzonti mentali odierni, avrebbero dovuto essere considerati maggiormente attinenti all’istruzione industriale che a quella commerciale propriamente detta. È presumibile supporre dunque che la loro presenza, che non era dettata da una comunanza di discipline con le scuole commerciali diurne, fosse dovuta al fatto che le professioni a cui preparavano – agenti ferroviari, e telegrafisti per le Ferrovie – fossero intese nella loro finalità di agevolare i trasporti, e dunque il commercio. Da questo punto di vista, l’inclusione seguiva alla lettera la definizione che di «Commercio» dava nel 1887 il diffusissimo *Nōvo dizionario universale della lingua italiana* di Policarpo Petrocchi, che lo definiva come «Lo scambio che si fa, tra gente d’un paese o gente d’altri paesi, di merci con merci, o di merci con denaro» (Petrocchi 1887, 522).

All’eterogeneità degli istituti corrispondeva, almeno fino ai primi anni del Novecento, una loro diffusione scarsa e limitata. Significativamente, i primi dati di cui disponiamo risalgono agli ultimi anni Novanta dell’Ottocento, allorché l’organizzazione a Venezia di un

imponente Congresso Internazionale per l’insegnamento commerciale segnò nel 1899 un importante punto di svolta nelle vicissitudini del settore (Vivanti, a cura di, 1899). Il primo annuario con cui il MAIC (1898) cercò di quantificare il fenomeno si rivela particolarmente interessante perché ricco di dettagli sugli orari, sui programmi adottati e (per le scuole maschili) sul collocamento dei licenziati. Il diverso governo – e le diverse finanze – delle Giunte di vigilanza a cui era demandata la gestione delle scuole commerciali era infatti visibile dalla spiccata eterogeneità di programmi di studio, titoli di ammissione, durata dei corsi.

Da questo punto di vista, la divisione era solitamente situata tra le più ricche scuole diurne, spesso dotate di laboratori e di insegnanti a tempo pieno, e le più spartane scuole serali e festive, che, tanto per i locali quanto per i docenti, ripiegavano spesso sulle dotazioni di istituti statali già esistenti. Ma la differenza correva anche sul crinale della platea a cui si rivolgevano: studenti di classe media, nel caso delle prime; giovani (e meno giovani) di classe popolare, per le seconde. Una constatazione, quest’ultima, che tanto i resoconti inviati dalle scuole serali al MAIC quanto gli studi locali fino ad adesso effettuati sulle scuole diurne sembrano confermare: mentre i primi erano affollati soprattutto da venditori ambulanti, negozianti, artigiani, nei secondi, come il già incontrato “Leon Battista Alberti” di Firenze, i licenziati appartenevano soprattutto a famiglie di impiegati, di ufficiali militari e di professionisti (Soldani 1984b, 45). Se quindi gli istituti diurni chiedevano ai loro iscritti una permanenza nei locali scolastici non inferiore alle quattro/cinque ore giornaliere, le strutture serali, rivolgendosi a persone già coinvolte in impegni lavorativi talvolta gravosi, si limitavano a non oltrepassare le due/tre ore di lezione quotidiane (Ministero di Agricoltura, Industria e Commercio, 1898, 34, 38). Anche questo impegno, tuttavia, poteva rivelarsi eccessivamente pesante: «con l’aprirsi della stagione, gli alunni diminuirono, e ciò perché alcuni commessi debbono rimanere fino ad ora tarda in negozio, per le periodiche operazioni del bilancio» ammetteva ad esempio il resoconto della Scuola serale di commercio di Alessandria, frequentata, oltre che da commessi, da piccoli artigiani, meccanici, osti e venditori ambulanti (Ivi, 35). Non era la sola, del resto, a essere caratterizzata da una tale varietà sociale: simile era il contesto in cui operava la Scuola serale di commercio di Cremona, che accoglieva iscrizioni tra gli ambulanti e gli artigiani locali (Ivi, 35-6); e similmente operava la Scuola serale di commercio e di disegno industriale di Pavia, dove studiavano, per la maggior parte, apprendisti sarti e merciai, ma anche fabbri, fonditori, calderai, muratori e decoratori di interni (Ivi, 49).

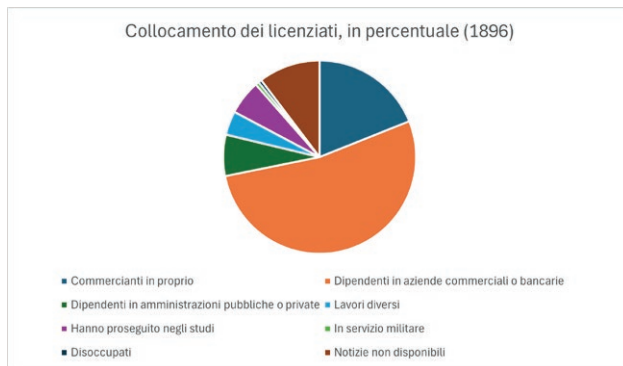


**Figura 1.** Percentuali di presenza di alcune discipline nei quadri orari delle scuole commerciali sussidiate dal Ministero di Agricoltura, Industria e Commercio nel 1896. Fonte: mia elaborazione da Ministero di Agricoltura, Industria e Commercio, 1898.

Tali situazioni, ovviamente, si ripercuotevano anche sui programmi, nonché sull’approfondimento con cui le discipline erano oggetto di studio. A evidenziarlo, la Figura 1, che fotografa una situazione frammentaria, dove poche erano le discipline insegnate dalla maggioranza delle scuole commerciali. Tra queste, oltre all’italiano e all’onnipresente francese – censito in tutti i quattordici corsi sussidiati – figuravano discipline di cultura generale (come storia, geografia e calligrafia) e due professionalizzanti – merceologia e inglese.

Stupisce – ma non troppo – la scarsa presenza di istituzioni e pratica commerciale (ovvero del cosiddetto “banco modello”). Quella che, pochi anni dopo, sarebbe diventata una delle discipline caratterizzanti le Scuole medie di commercio (Morelli 1911, 8), al 1896 era infatti insegnata in due sole scuole diurne, la bresciana “Peroni” e la fiorentina “Leon Battista Alberti”: a determinare una tale situazione, i costi per l’impianto del locale dove insegnare la disciplina, finalizzato a riprodurre struttura, fini e intenti di un’azienda commerciale corredata da un istituto di credito (Regia Scuola media di studi applicati al commercio di Firenze 1907, 52). Si manifestava pertanto una caratteristica destinata a perdurare anche nei primi anni del nuovo secolo – ovvero quella secondo cui l’istruzione commerciale doveva, perlopiù, coincidere con l’insegnamento delle lingue straniere.

Pochi erano comunque gli studenti iscritti. Al 1896, quattordici erano le scuole commerciali sussidiate dal Ministero: di queste, undici erano maschili e tre femminili, quattro ad orario diurno e dieci a orario serale. La maggior parte degli istituti era localizzata in Lombardia (dove ne funzionavano quattro); per quanto riguarda il Meridione, l’unica scuola sussidiata attiva era quella finalizzata alla preparazione degli agenti ferroviari



**Figura 2.** Collocamento dei licenziati delle scuole commerciali sussidiate dal Ministero di Agricoltura, Industria e Commercio nel 1896. Fonte: mia elaborazione da Ministero di Agricoltura, Industria e Commercio 1898.

di Napoli. Gli iscritti erano, al 1896, 1269 (Ministero di Agricoltura, Industria e Commercio 1898). Di questi, una leggera maggioranza (il 51%) risultò promossa o completò il percorso. Significativi, tuttavia, i dati sul collocamento dei licenziati, raccolti sistematicamente da tutti gli istituti meno che dalla Scuola serale di commercio e di disegno industriale di Pavia (Ministero di Agricoltura, Industria e Commercio 1898, 51): di questi ultimi la maggioranza assoluta – il 52,87% – aveva trovato lavoro come dipendente in banche e aziende commerciali; il 18,97% aveva rilevato un'attività in proprio; il 5,75% stava invece proseguendo gli studi.

Tre anni dopo il quadro non era dissimile. Nel 1901 il Ministero contò sedici scuole commerciali sussidiate, due in più rispetto alla precedente rilevazione: erano state infatti inaugurate nel 1897 la Scuola femminile festiva di commercio, a Cremona, e nel 1899 una Scuola serale di pratica commerciale, a Pordenone (Ministero di Agricoltura, Industria e Commercio, 1901). Anche gli alunni, ascesi nel frattempo a 1492, restavano tutto sommato sulle stesse grandezze di tre anni prima. Erano queste ultime cifre irrisorie, che fotografavano una situazione lontanissima dall'essere compiutamente sviluppata; anche l'assenza, tanto nell'Annuario del 1898 quanto in quello del 1901, di accenni e dati alle scuole non sussidiate certificava quanto poco ancora il MAIC conoscesse un settore pur posto sotto le sue cure.

#### LA SCUOLA MEDIA DI COMMERCIO DI ROMA, PIETRA ANGOLARE DELLA CENTRALIZZAZIONE DELL'ISTRUZIONE PROFESSIONALE

Fu in questo contesto oggettivamente precario che l'inaugurazione della nuova Scuola media di Commercio

di Roma segnò un significativo cambio di passo (Soldani 1984b, 32). La creazione dell'istituto aveva seguito di pochi anni il Congresso internazionale per l'insegnamento commerciale a Venezia del 1899, che aveva consentito, anche in Italia, non solo una più completa ricezione di tutte le esperienze estere nel settore, ma anche la possibilità, per tutte le persone interessate alla tematica, di sviluppare una piattaforma di incontro e dibattito. Unanime, in quel consesso, era stata la proposta di definire un tipo di istruzione che, diversamente dagli Istituti Tecnici Commerciali e di Ragioneria, guardasse più alla formazione per i commerci che a quella per le mansioni impiegate nelle amministrazioni pubbliche e private (Luxardo 1899, 10-1). A tal scopo, le nuove istituzioni avrebbero dovuto essere focalizzate principalmente sulla pratica del banco modello nonché sull'insegnamento delle lingue straniere, perché «All'uomo d'affari» – come sosteneva Luigi Borra (1899, 8) davanti ai colleghi dell'Associazione Industriale Agricola Romana – «non bastano più l'intuito e l'attività».

Le già avviate esperienze estere, che i dicasteri italiani, fino all'avvento del fascismo, attenzionarono con scrupolosa capillarità (Ministero di Agricoltura, Industria e Commercio 1907; Targhetta 2010, 155), costituirono un modello per la futura scuola. I modelli di istruzione oltralpini erano essenzialmente divisi in scuole post-elementari e scuole medie. Le prime, nel cui novero rientravano le scuole commerciali francesi e le scuole medie di commercio tedesche, erano accessibili dopo il completamento degli studi primari (Ministero di Agricoltura, Industria e Commercio 1907, 1050, 1071). Le seconde, la cui tipologia era esemplificata dalle Scuole Superiori di commercio austro-ungariche e dalle Scuole secondarie superiori di commercio tedesche (Ivi, 1034, 1071), ammettevano studenti quattordicenni che avessero già completato un triennio di istruzione media. Altra questione di rilievo concerneva la definizione del piano di studio, che poteva essere demandato alle cure dell'amministrazione statale oppure, appellandosi alle tanto rivendicate «esigenze del territorio» (Bosurgi 1899, 2), a quelle delle amministrazioni e degli enti locali. La traiettoria, in quest'ultimo caso, avrebbe ripercorso la falsariga di quanto già elaborato dalle circolari Cairolì e Miceli.

Erano questioni politiche la cui risoluzione nell'uno o nell'altro senso molto rivelava dei fini e delle funzioni che lo stato attribuiva a questo segmento educativo. Se infatti – e a dimostrarlo concorresse anche il sistema scolastico tedesco – la coesistenza tra due o più ordini di istruzione commerciale era possibile e forse, nel lungo periodo, auspicabile, in quello breve optare per l'uno o per l'altro avrebbe assunto il significato di un chiaro messaggio sociale. Già la preferenza accordata alcuni

decenni prima allo sviluppo dell’istruzione superiore evidenziava gli interessi di una politica che intravedeva il fine da perseguire nella creazione di una nuova classe dirigente unitaria. Quarant’anni dopo la scelta di puntare sull’istruzione media, e non su quella popolare o primaria, confermava una strategia che, dopo essersi focalizzata sui vertici della società, puntava adesso a formarne i quadri (Castelli 1906, 27). In questa direzione, del resto, si soffermava anche la ricorrente polemica contro gli «spostati», ovvero contro tutti quegli studenti di classe sociale media e medio-bassa che aspirassero, tramite la carriera scolastica, a perseguire un’ascesa sociale allora vissuta con sospetto e timore: poiché la scuola «continua a creare spostati, condannando all’inazione le forze più giovani e più vive del paese», argomentava infatti il Direttore della Scuola romana Enrico Morelli,

Fra gli istituti medii professionali, di cui ci è parso di avere sufficientemente dimostrata la urgente necessità, sia per il bisogno vivamente sentito dal paese, sia per sfollare beneficamente le scuole classiche, le scuole commerciali erano quelle di cui l’Italia maggiormente difettava (Regia Scuola di studi applicati al commercio di Roma 1907, 3-7).

Molteplici infatti erano i messaggi lanciati dalla fondazione di una scuola media di commercio a Roma. Posto sotto le cure dirette del MAIC, che ne decideva i programmi e ne reclutava Direttore e insegnanti, con la sua collocazione geografica e politica l’istituto intendeva affermarsi quale modello per una futura progenie di scuole consimili (Regia Scuola di studi applicati al commercio di Roma 1907, 15): la capitale, come ricordava all’inaugurazione il deputato Cesare Sili, era il luogo «che ha il privilegio delle cose non moriture» (Ivi, 32). Un eventuale successo di quest’iniziativa non solo avrebbe promosso un’identificazione tra istruzione commerciale e percorsi secondari, ma avrebbe anche arriso alle posizioni di chi – dopo decenni di politiche segnate da indirizzi ben diversi –, nel guardare con favore a un atteggiamento statale meno delegante, accoglieva perciò positivamente quel «nuovo e più razionale ordinamento di studi» (*Ibidem*) che il nuovo istituto rappresentava. Sono poste in gioco che le modalità di inaugurazione della scuola stessa, avvenute il 17 novembre 1902 alla presenza del Ministro Guido Baccelli, avvalorava (Ivi, 31).

Uno sguardo al programma di studi – riportato nella Tabella 2 – evidenzia quali significati assumesse, ai primi del Novecento, il termine istruzione professionale commerciale. La prima, immediata conclusione che ne possiamo trarre è che il concetto sembra coincidere soprattutto con lo studio delle lingue straniere: del francese, in primo luogo, ma anche dello spagnolo, dal terzo anno, e di una terza lingua a scelta tra inglese e

**Tabella 2.** Quadro orario della Regia Scuola media di studi applicati al commercio di Roma nel 1902. Fonte: Roma, Regia Scuola media di studi applicati al commercio 1907, 59.

Discipline	Primo anno	Secondo anno	Terzo anno	Quarto anno
Italiano	4	4	3	3
Francese	3	3	3	3
Inglese Tedesco	4	3	3	3
Spagnolo			3	3
Storia	2	2	2	
Geografia	2	2	2	2
Economia		2	2	2
Diritto civile		2	2	2
Matematica	4	3		
Computisteria e ragioneria	4	5	5	
Introduzione alla merceologia	3	3	3	3
Legislazione e tariffe doganali			2	2
Trasporti e tariffe ferroviarie			2	2
Tariffe marittime				2
Banco modello				10
Igiene applicata all’industria e al commercio			2	
Calligrafia	2	2		
Conferenze di etica professionale	1	1	1	1
Totale	29	32	35	38

tedesco (Ivi, 59). E infatti, ben il 24,13% dell’orario settimanale era dedicato allo studio delle lingue nel primo anno; simile era la proporzione nel terzo, quando l’ambito disciplinare era presente nel 25,71% delle lezioni. Era una presenza ragguardevole, che poteva competere – e oltrepassare – quella dedicata agli altri due ambiti dell’istruzione commerciale: quello economico – presente per quattro ore al primo anno e per sette nel secondo e nel terzo – e quello giuridico – che raggiungeva il massimo della sua presenza nel biennio finale, quando le discipline afferenti erano impartite per sei ore alla settimana. Anche l’insegnamento di tecnica e pratica commerciale – il cosiddetto “banco modello”, che le relazioni e gli articoli sulle riviste di settore presentavano come il tratto caratteristico della nuova scuola (Morelli 1911, 10) –, risultava in verità limitato al quarto e ultimo anno, dove era tuttavia presente con un cospicuo numero di ore.

Con queste discipline avrebbero dovuto confrontarsi i settantatré primi studenti della scuola (dei settantasette iscritti nominali, infatti, quattro non si presentarono mai alle lezioni) – quarantuno provenienti dalle scuole tecniche, i rimanenti da studi ginnasiali (Ivi, 121). Prodigio di informazioni sui primi alunni che varcarono le porte

dell'istituto, l'Annuario degli anni 1902-07 elencava, per questi ultimi, percorso scolastico, luogo di nascita, successi e insuccessi. Interessante il bacino di provenienza degli iscritti: benché la maggior parte provenisse dalla capitale, non insignificante era quella parte di scolaresca che, attirata dalla novità di un istituto non previsto altrove, era accorsa anche da altre regioni. Ma le maggiori attenzioni furono indubbiamente catalizzate dal *cursus honorum* degli studenti ginnasiali. Impietoso era, apparentemente, il giudizio nei loro confronti: «mal preparati e [...] poco adatti psichicamente» (Ivi, 11), secondo l'Annuario raramente riuscirono a profittare del percorso, dimostrando notevoli lacune rispetto a chi si era iscritto dopo la licenza di scuola tecnica. I dati, però, sembrano rivelare tutt'altro: se infatti degli studenti provenienti dal ginnasio il 40% circa riuscì a conseguire il diploma, ben più grami furono i risultati dei colleghi reduci da tre anni di scuola tecnica, che completarono il percorso solo nel 33% dei casi (Ivi, 149). Un'interpretazione che non tenga conto di questo divario può evidenziare una certa delusione verso i (comunque) non troppo eccellenti risultati ottenuti da un percorso che, come quello classico, era ritenuto a torto o a ragione un *passepertout* per qualsiasi carriera; oppure, in consonanza con una narrazione sugli «spostati» sempre più dominante e ricorsiva, poteva rivelarsi funzionale a una retorica che per anni avrebbe insistito sui presunti effetti deleteri che un'educazione media estesa alle classi medie e medio-basse sembrava esercitare sul tessuto economico italiano (Terracciano 2025, 196).

#### CENTRALIZZARE PRIMA DELLA CENTRALIZZAZIONE: DOPO L'INAUGURAZIONE DELLA SCUOLA CAPITOLINA

L'inaugurazione della scuola romana, a ogni modo, segnò un tornante decisivo nella storia del rapporto tra Stato e istruzione professionale. La Scuola Media di Commercio capitolina, infatti, fu solo la prima di una lunga serie di nuovi istituti ministeriali, che spesso sorsero usufruendo degli impianti e dei locali di istituzioni già esistenti e operanti: la Scuola media di Torino, fondata pochi mesi dopo quella romana; la Scuola media di Commercio di Napoli, inaugurata nel 1905; gli istituti analoghi che sorsero nel 1906 a Firenze (sulla base della preesistente «Leon Battista Alberti»), Bologna e Brescia (Regia Scuola Media di Commercio di Venezia, 1907, 9), per non parlare di quelle che negli anni successivi videro la luce a Milano, Salerno, Palermo, Feltre (Sormano 1911, 9-19). Per tutte queste realtà, il modello offerto dall'esperienza romana, pur rivestendo la rassicurante funzione di schema di massima, non costituì un traccia-

to da imitare pedissequamente. Testimone ne sia l'ondivago status della disciplina del «banco modello», rilevantissima in scuole come quella fiorentina (Regia Scuola Media di studi applicati al Commercio di Firenze 1907, 22, 52) e palermitana (Regia Scuola Media di studi applicati al Commercio di Palermo 1907, 5) ma relegata, nei programmi della consorella milanese, a pochi e fugaci accenni (Regia Scuola Media di studi applicati al Commercio di Milano, 1910, 97).

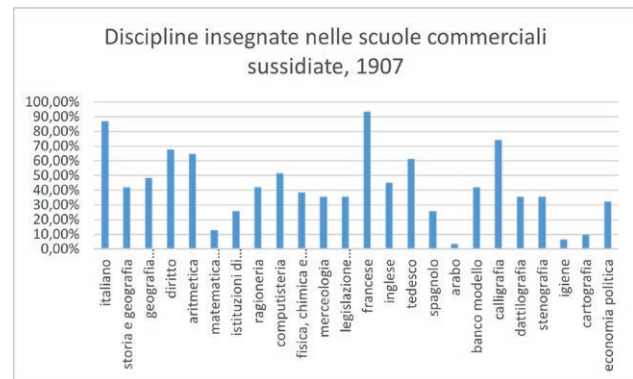
Costante si rivelava invece la preminenza delle lingue straniere, in un contesto in cui la scarsa conoscenza di queste ultime era indicata come il maggiore ostacolo all'espansione dei commerci italiani (Ivi, 10). Erano due – francese, e una seconda lingua a scelta tra inglese e tedesco – nella scuola milanese (Ivi, 79); quattro – francese e tedesco obbligatori, spagnolo e inglese facoltativi – nell'istituto di Brescia (Regia scuola media di studi applicati al commercio in Brescia 1908, 10-1); da tre a sei lingue, infine, potevano essere studiate nel corso palermitano – francese, inglese, tedesco, spagnolo, arabo e greco moderno (Regia Scuola di studi applicati al Commercio di Palermo 1911, 6). Difficile tuttavia stabilire a quale profondità giungesse la loro pratica: se ad esempio nei programmi della scuola romana tutte le lingue studiate sembravano dover condurre almeno alla redazione di documenti commerciali in lingua, nella scuola palermitana questo stadio sembra esser garantito solo per lo studio del francese, del tedesco e dello spagnolo – l'apprendimento di inglese, arabo e greco moderno infatti si arrestava alla conoscenza del lessico sulla casa, la scuola e la natura (Regia Scuola media di studi applicati al commercio di Roma 1907, 70-5; Regia Scuola media di studi applicati al Commercio di Palermo 1911, 71-2). A prescindere dalla reale efficacia di un tale insegnamento, netta resta la percezione che l'istruzione linguistica costituisse la base più importante per un'istruzione commerciale chiamata a forgiare chi, nel breve-medio periodo, avrebbe dovuto confrontarsi non tanto con il mercato interno quanto con quello estero. «Dalle scuole di commercio» dichiarava non a caso un licenziato sulle colonne della rivista *La Scuola Industriale*

si debbono formare quelli che cercheranno, fuori dai confini della patria, le correnti di produzioni e di scambio, cercheranno i fili dispersi del traffico, per rialliarli, e liberi senza appoggi, ma senza pastoie, avranno per fine [...] la produzione, la creazione di nuove ricchezze, il promouvimento di nuove attività (Zucchini 1910, 5).

All'interno di un panorama storicamente frammentato e decentralizzato qual era stato quello dell'istruzione professionale nella seconda metà dell'Ottocento, il crescente ritmo con cui il MAIC fondava le Scuole

Medie di Commercio indicava agli esperti del settore che la politica governativa si stava incamminando su approcci diversi. Invero era da diversi decenni che il Ministero stava cercando di dotare il settore di una legislazione più organica di quella che poteva essere garantita dalle circolari del 1879-80. Andavano in questa direzione i progetti di legge con cui il Ministro Benedetto Grimaldi, nel 1886, il successore Luigi Miceli, nel 1889, e infine Pietro Lacava, nel 1892, avevano cercato di omologare gestione e fini di scuole industriali, artistico-industriali, commerciali e professionali femminili (Martinelli 2019, 75-77). La caduta dei rispettivi governi, tuttavia, aveva impedito l’approvazione di tutti questi progetti, lasciando la situazione inalterata. Investire dunque sulla fondazione di “scuole modello” da replicare su scala nazionale assolveva, in questo contesto, a una duplice funzione: innanzitutto, perseguiva con altri mezzi rispetto a quelli legislativi una centralizzazione dell’istruzione professionale (Pruneri 2005, 11-3); in secondo luogo, la focalizzazione sull’istruzione commerciale, che fino a quel momento aveva ricevuto rispetto alle scuole industriali e di arte applicate attenzioni ben più scarse e fugaci (Soldani 1984b), dimostrava l’interesse crescente che il settore dei commerci – soprattutto con l’estero, potremmo supporre – esercitava nella politica e nell’opinione pubblica.

Non fu dunque un caso che l’iniziativa ministeriale coincise con una più larga diffusione delle scuole di questo indirizzo. Le sedici scuole sussidiate del 1898 divennero ventisette nel 1905 e trentadue nel 1907 e nel 1910 (Sormano 1910, 9-19; Ministero di Agricoltura, Industria e Commercio 1905; Ministero di Agricoltura, Industria e Commercio 1907). Sempre nel 1907, gli iscritti ascsero a 3257, numero ancora ben lontano da quello raggiunto dagli Istituti Tecnici Commerciali – che in quegli stessi anni raccoglievano 6490 alunni – ma comunque indice di una certa crescita. Aumentavano nel frattempo anche le notizie sulle scuole non sussidiate, che proprio dal nuovo secolo il MAIC cominciò a censire con regolarità, rintracciandone trentatré. Persisteva notevolissima la sperequazione territoriale, soprattutto sul fronte delle scuole sussidiate: degli istituti del 1907, solo tre erano stati aperti nel Meridione, a Napoli, mentre delle trentatré scuole non sussidiate le uniche cinque attive nel Sud Italia erano state inaugurate nelle province di Palermo e Agrigento (*Ibidem*). A risentire maggiormente del processo di centralizzazione furono i programmi di studio, che, com’è possibile vedere dalla Tabella 2, dal 1898 al 1907 evidenziarono una uniformizzazione progressiva. Aumentarono infatti le discipline presenti in più di metà delle scuole sussidiate: oltre a italiano e lingua francese, si diffusero infatti lingua tedesca, computisteria, diritto e aritmetica; a essere presenti in almeno un terzo delle



**Figura 3.** Percentuali di presenza di alcune discipline nei quadri orari delle scuole commerciali sussidiate dal Ministero di Agricoltura, Industria e Commercio nel 1906. Fonte: mia elaborazione da Ministero di Agricoltura, Industria e Commercio 1907.

scuole erano invece le discipline di “banco modello”, stenografia, dattilografia, inglese, ragioneria, merceologia, scienze, storia, geografia politica e geografia commerciale. Cominciava dunque a “profilarsi” quel curriculum che con il Regolamento Nitti avrebbe caratterizzato anche da un punto di vista ufficiale l’insegnamento commerciale propriamente detto.

È dunque in questo quadro di molte luci e di tante ombre che la fondazione della Scuola di Commercio di Roma, lungi dal poter essere confinata a un mero evento di cronaca locale, segnò l’avvio di un più deciso tornante diretto a statalizzare il settore. A questo obiettivo, del resto, puntava anche buona parte dei docenti delle scuole industriali, artistico-industriali e commerciali, che nei primi anni del Novecento invocavano l’avocazione dalle pagine della loro rivista (Mercuri 1908, 4-5). L’evento si concretizzò nel 1907-1908, quando l’allora titolare del MAIC Francesco Cocco-Ortu, dopo la legge delega del 30 giugno 1907, con il Regio Decreto 22 Maggio 1908 raggiunse quel target a cui i predecessori Grimaldi, Miceli e Lacava avevano guardato senza esito (Pruneri 2009, 119-41; Gazzetta Ufficiale del Regno d’Italia 1908, 2942). Nel ribadire la facoltà ministeriale di fondare e regificare scuole professionali, il decreto infatti cercava di riordinare la congerie di scuole e istituti che erano sorti in quei quasi primi cinquant’anni di vita unitaria, suddividendoli per indirizzi e per gradi. Le scuole professionali furono così ufficialmente scisse in scuole commerciali, scuole industriali, scuole d’arte applicata e scuole professionali femminili; scuole industriali e scuole commerciali, a loro volta, vennero suddivise in scuole inferiori, a cui era possibile accedere con la licenza di scuola inferiore, di una scuola tecnica o del ginnasio e superiori, frequentabili dopo una licenza di scuola media (*Ibidem*). Era tuttavia

una classificazione destinata a vita breve, perché già la legge 14 luglio 1912, n. 854, nonché il Regolamento emanato da Francesco Saverio Nititi nel 1913, provvedevano a modificare il quadro, creando un ulteriore livello tra le Scuole Medie e le Scuole Superiori: gli Istituti, o scuole professionali di terzo livello, nel cui alveo furono ascritte anche le ex Scuole Medie di Commercio (Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia 1912, 4817).

Con questo assetto l'istruzione professionale giunse, quasi intatta, fino al 1928. Attraversò indenne i passaggi di deleghe, che videro il settore sotto le cure del Ministero del Lavoro, dal 1917 al 1921, e del Ministero dell'Economia; altrettanto indenne, nella sostanza, uscì dai cambi di denominazione operati dal Ministro Orso Maria Corbino nel 1924. Solo con il 1928, quando giunse l'avocazione del settore al Ministero della Pubblica Istruzione, cominciò a essere preparato il terreno per un'altra, e ben diversa, fase della storia dell'istruzione professionale (Scandurra 2019, 72; Morandi 2014, 102).

#### BIBLIOGRAFIA

- Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia, 1865-1912.
- Augello, Massimo M., e Marco L. E. Guidi. 1988. "I "Politecnici del Commercio" e la formazione della classe dirigente economica nell'Italia post-unitaria. L'origine delle Scuole superiori di commercio e l'insegnamento dell'economia politica (1868-1900)". In *Le cattedre di economia politica in Italia. La diffusione di una disciplina "sospetta" (1750-1900)*, a cura di Massimo M. Augello, Marco Bianchini e Gabriella Gioli, 335-410. Milano: FrancoAngeli.
- Bellini, Giuseppe, e Nicolò Tommaseo. 1861. *Dizionario della lingua italiana*. Torino: Pompa.
- Borra, Luigi. 1899. *Relazione del Congresso Internazionale per l'insegnamento commerciale tenutosi in Venezia dal 4 all'8 Maggio 1899, letta all'associazione commerciale industriale agricola romana nella Seduta del 15 Maggio 1899*. Roma: Artero.
- Bosurgi, Michele. 1899. *Scopo, limiti ed Ordinamento della istruzione commerciale Media o secondaria: Appunti [sul] tema I (Congresso Internazionale per l'insegnamento commerciale, Venezia, 4-8 Maggio 1899)*. Venezia: Tip. Ferrari.
- Castelli, Giuseppe. 1906. *L'insegnamento commerciale in Italia. Brevi note presentate dal prof. Giuseppe Castelli*. Roma: Bertero.
- de Fort, Ester. 2007. La scuola secondaria e la nazionalizzazione dei ceti medi. In *Scuola e nazione in Italia e in Francia nell'Ottocento: modelli, pratiche, eredità: nuovi percorsi di ricerca comparata*, a cura di Gian Piero Ballini e Gilles Pecout, 207-45. Venezia: IVSLA.
- di Vittorio, Antonio. 1987. *Cultura e Mezzogiorno. La Facoltà di Economia e di Commercio di Bari (1886-1986)*. Bari: Cacucci.
- Fumi, Giampiero. 2011. "L'insegnamento delle materie economico-commerciali negli istituti tecnici". In *L'istruzione secondaria nell'Italia unita, 1861-1901*, a cura di Mariachiara Fugazza e Carlo G. Lacaïta, 174-209. Milano: FrancoAngeli.
- Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia, 1865-1912.
- Lacaïta, Carlo G. 1973. *Istruzione e sviluppo industriale in Italia 1859 - 1914*. Giunti: Firenze.
- Luxardo, Ottorino. 1899. *Sullo scopo, limiti ed Ordinamento dell'istruzione commerciale Media o secondaria: Suoi rapporti con l'insegnamento primario generale e con quello commerciale superiore. Memoria (Congresso Internazionale per l'insegnamento commerciale, Venezia, 4-8 Maggio 1899)*. Venezia: Ferrari.
- Martinelli, Chiara. 2019. *Fare i lavoratori? Le scuole industriali e artistico-industriali nell'Italia liberale*. Roma: Aracne.
- Massa Piergiovanni, Paola. 2001. "Cultura tecnica e formazione commerciale nella storia della formazione commerciale a Genova tra XIX e XX secolo". In *Computisti, ragionieri, aziendalisti. I percorsi di una figura professionale e di una disciplina tra Otto e Novecento*, a cura di Manuela Martini e Lucia Zan, 269-88. Padova: CLEUP.
- Ministero della Pubblica Istruzione. 1870. *Nuovo Codice della Istruzione Pubblica*. Saluzzo: Lobetti - Bodoni.
- Ministero di Agricoltura, Industria e Commercio. 1907. *Notizie sulle condizioni dell'insegnamento industriale e commerciale in Italia ed in alcuni Stati esteri: annuario pel 1907*. Roma: Bertero.
- Idem. 1905. *L'insegnamento industriale, commerciale e professionale in Italia e in alcuni stati esteri*. Roma: Bertero.
- Idem. 1901. *Annuario delle scuole industriali: Professionali, commerciali, di disegno industriale e d'arte applicata all'Industria, dipendenti o sussidiate dal Ministero d'agricoltura, Industria e commercio per l'anno 1901*. Roma: Bertero.
- Idem. 1898. *Ordinamento e risultati delle scuole commerciali, industriali, professionali, di disegno industriale e d'arte applicata all'industria dipendenti o sussidiate dal Ministero d'agricoltura, industria e commercio, anno 1898*. Roma: Bertero.
- Idem. 1878. *La istruzione industriale in Italia nell'anno 1878*. Roma: Tip. Botta.
- Morandi, Matteo. 2014. "Istruzione e formazione professionale in Italia: evoluzione dell'ordinamento e pro-

- spettive culturali.” *Historia de la educaciòn* 33(1): 95-107.
- Morelli, Ernesto. 1911. “Per l’insegnamento della tecnica commerciale nelle scuole medie e superiori di commercio.” *La scuola industriale* 6(9): 8-10.
- Müller, Detlef, Ringer Fritz e Simon Brian. 1987. *The Rise of the Modern Educational System: Structural Change and Social Reproduction 1870-1920*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Peruzzi, Ubaldino. 1852. *Della educazione tecnica degli artigiani e della necessità di ricercare un sistema di educazione adattato per le popolazioni delle campagne toscane*. Firenze: Accademia dei Georgofili.
- Petrocchi, Policarpo. 1887. *Nòvo dizionàrio universale della lingua italiana*. Milano: Treves.
- Pruneri, Fabio. 2009. “L’istruzione professionale in Italia: lo sviluppo della legislazione”. In *L’eredità del beato Lodovico Pavoni. Storia e sviluppo della sua fondazione nel periodo 1849-1949*, a cura di Ermenegildo Bandolini, 119-41. Brescia: Pavoniani.
- Idem*, cur. 2005. *Il cerchio e l’ellisse. Centralismo e autonomia nella storia della scuola dal XIX al XXI secolo*. Milano: Carocci.
- Regia Scuola Media di studi applicati al commercio. 1907. *Per la istituzione della Regia Scuola Media di Commercio di Venezia, relazione del comitato promotore*. Venezia: Scarabellin.
- Regia Scuola media di studi applicati al commercio. 1907. *La Regia scuola media di studi applicati al commercio di Firenze: Notizie storiche, Ordinamento della scuola, Statuto organico, regolamento*. Firenze: Landi.
- Regia Scuola media di studi applicati al commercio. 1907. *Annuario della R. Scuola Media di studi applicati al commercio in Roma, 1902-903 a 1905-906*. Roma: Bertero.
- Regia Scuola media di studi applicati al commercio. 1908. *Regia scuola media di studi applicati al commercio in Brescia: notizie storiche ed ordinamento*. Brescia: Tip. Geroldi.
- Regia Scuola Media di Commercio. 1911. *R. Scuola Media di Commercio in Palermo: Fondazione e storia della scuola, Statuto, regolamento, programmi didattici*. Palermo: Tip. Gazzetta Commerciale.
- Richter, Melvin. 2022. *La storia dei concetti politici e sociali*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Rossi, Marianna, 2018. “Verso la fondazione della Scuola superiore di commercio. Cronache dalla Gazzetta di Venezia dell’anno 1868”. In *Venezia 1868: l’anno di Ca’ Foscari*, a cura di Nico Stringa e Stefania Portinari, 17-26. Venezia: Edizioni Ca’ Foscari.
- Scandurra, Silvia A. 2019. *Scuola e lavoro. Educazione, formazione e sistema duale di apprendimento in Italia dall’Unità ad oggi*. Palermo: Fondazione Nazionale “Vito Allmayer”.
- Scuola Media di studi applicati al Commercio. 1910. *Annuario della r. Scuola Media di studi applicati al commercio in Milano*. Milano: Tip. Bottarelli.
- Soldani, Simonetta. 1984a. “Scuola e lavoro: de Sanctis e l’istruzione tecnico-professionale”. In *Francesco de Sanctis nella storia della cultura*, a cura di Carlo Muscetta, vol. II, 451-516. Roma-Bari: Laterza.
- Eadem*. 1984b. “Una scuola tutta toscana. Le origini dell’Istituto tecnico commerciale Duca d’Aosta 1876-1906”. In *Istituto tecnico Duca d’Aosta 1876-1983. Un secolo di insegnamento commerciale a Firenze*, a cura di Vincenzo Cappelli e Simonetta Soldani, 9-58. Firenze: Il Sedicesimo.
- Sormano, Camillo. 1911. *Brevi cenni sull’Ordinamento e sui programmi delle scuole commerciali in Italia*. Biella: Tip. Ovazza e Weimberg.
- Targhetta, Fabio. 2010. “Uno sguardo all’Europa. Modelli scolastici, viaggi pedagogici ed importazioni didattiche nei primi cinquant’anni di scuola italiana”. In *Storia comparata dell’educazione. Problemi ed esperienze tra Otto e Novecento*, a cura di Miranda Chiaranda, 155-76. Milano: FrancoAngeli.
- Terracciano, Pasquale. 2025. *I capaci e i meritevoli. Storia filosofica del merito*. Bologna: Marsilio.
- Viola, Valeria. 2016. «*Il segreto della ricchezza degli altri paesi è la scienza, è l’istruzione tecnica*». *Percorsi di formazione tecnica e professionale nell’Italia dell’Ottocento*. Lecce: PensaMultimedia.
- Vivanti, Eduardo, cur. 1899. *Atti del Congresso internazionale per l’insegnamento commerciale, tenuto a Venezia dal 4 all’8 maggio 1899 sotto la presidenza di Alessandro Pascolato deputato al Parlamento*. Venezia: Tip. Ferrari.
- Zucchini, Italo. 1912. “Il dovere degli studenti e dei diplomati delle Scuole medie e superiori di commercio.” *La Scuola Industriale* 7 (20): 4-5.





**Citation:** Conte, E. (2026). Permanenze del pensiero di Giuseppe Lombardo Radice in *Riforma della Scuola* tra 1955 e 1960. *Rivista di Storia dell'Educazione* 13(1): 135-144. doi: 10.36253/rse-19431

**Received:** December 8, 2025

**Accepted:** January 31, 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:** Simona Finetti, Università di Roma La Sapienza.

## Permanenze del pensiero di Giuseppe Lombardo Radice in *Riforma della Scuola* tra 1955 e 1960

### The persistence of Giuseppe Lombardo Radice's thought in the journal *Riforma della Scuola* between 1955 and 1960

EMILIO CONTE

Università degli Studi di Bergamo, Italia  
emilio.conte@unibg.it

**Abstract.** This essay aims to critically analyse Giuseppe Lombardo Radice's influence on Marxist pedagogy in the immediate post-war period, starting with the group of pedagogues and intellectuals who worked on the periodical *Riforma della Scuola*. The selected time frame covers the first five years of the journal's existence (1955-1960), characterised by the attempt to outline a complete Marxist pedagogy which, on the one hand, was rooted in Marxist philosophy and historic materialism and, on the other, could be equipped with technical and methodological tools capable of responding to the challenges of the present and dialoguing with more long-standing pedagogical cultures, such as the Catholic and activist ones in particular. In this sense, the re-evaluation, and in some cases the re-assumption, of Lombardo Radice's thinking becomes a reading key that allows us to critically absorb some features of the most modern pedagogies, while remaining within the sphere of an Italian pedagogical tradition that is still perceived as fruitful and significant. This meeting, mediated above all by men and women sentimentally attached to the figure of Lombardo Radice, in particular by his former student Dina Bertoni Jovine and his son Lucio, will open the doors to the broader reflection that pedagogical Marxism will carry out on activism during the 1960s.

**Keywords:** Giuseppe Lombardo Radice, *Riforma della Scuola*, pedagogical Marxism, Catholic pedagogy, activism.

**Riassunto.** Il saggio intende analizzare criticamente l'influenza di Giuseppe Lombardo Radice nella pedagogia marxista dell'immediato dopoguerra, prendendo le mosse dal gruppo di pedagogisti ed intellettuali che operò intorno al periodico *Riforma della Scuola*. L'arco temporale selezionato, che abbraccia il primo quinquennio di vita della rivista (1955-1960), si caratterizza per il tentativo di delineare una compiuta pedagogia marxista, da un lato fondata sulle basi della filosofia e del materialismo storico marxiano e dall'altro dotata di un armamentario tecnico e metodologico in grado di rispondere alle sfide del presente e dialogare con più longeve culture pedagogiche, quali soprattutto quelle cattolica ed attivistica. In questo senso la rivalutazione, ed in alcuni casi la ri-assunzione del pensiero di Lombardo Radice diviene una chiave di lettura che permette di assorbire criticamente alcuni tratti delle più moderne pedagogie, pur

restando nell'ambito di una tradizione pedagogica italiana percepita ancora come feconda e significativa. Questo incontro, mediato soprattutto da uomini e donne sentimentalmente legati alla figura di Lombardo Radice, in particolare l'ex allieva Dina Bertoni Jovine e il figlio Lucio, aprirà le porte alla più ampia riflessione che il marxismo pedagogico compirà nel corso degli anni Sessanta sull'attivismo.

**Parole chiave:** Giuseppe Lombardo Radice, *Riforma della Scuola*, marxismo pedagogico, pedagogia cattolica, attivismo.

## CONSIDERAZIONI INTRODUTTIVE

In un recente contributo del 2023, Giorgio Chiosso metteva a tema come questi ultimi anni abbiano visto una «rivalorizzazione dell'opera di Giuseppe Lombardo Radice [...] dopo un ingiusto oblio durato – almeno dal punto di vista della pedagogia accademica – per alcuni decenni» (Chiosso *et al.* 2023, 452). Chiosso faceva riferimento in particolare alla riedizione, ad opera di Lorenzo Cantatore (Lombardo Radice 2022) dell'ormai classico *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*<sup>1</sup>, che seguiva la ripubblicazione del pamphlet *Come si uccidono le anime*, in edizione critica curata dal medesimo studioso (Lombardo Radice 2020a). Ma non sono solo le meritorie nuove edizioni di tali classici a giustificare l'affermazione di Chiosso: ad esse vanno accostati almeno i recenti studi comparsi in due volumi curati da Evelina Scaglia su aspetti onnicomprensivi della vita di Lombardo Radice (2021 e 2023), oltre ad una serie piuttosto nutrita di singole incursioni su temi più specifici, dalla visione dell'infanzia (Cantatore 2020, 167-187) al rapporto con Maria Montessori (Lupi 2021, 41-57), dal rapporto con il fascismo (Meda 2021, 65-81 e Chiosso 2023) a quello con i cattolici del Gruppo pedagogico di *Scuola Italiana Moderna* (Scaglia 2021b, Chiosso 2023 e Conte 2025).

Questa felice fioritura storiografica consente di stabilire un punto fermo nella persistenza del pensiero di Lombardo Radice all'interno della pedagogia italiana per tutto il ventennio fascista, a dispetto della solitudine e dell'isolamento che lo stesso pedagogista siciliano lamentava. Lombardo Radice rimane, in sostanza, un punto di riferimento per buona parte della classe magistrale italiana e contribuisce, più o meno consapevolmente, a edificare una scuola per certi versi alternativa a quella di regime (Chiosso 2023). Questa persistenza di Lombardo Radice presso la scuola italiana non si avvia a conclusione con la sua morte, avvenuta nel 1938, ma continua in una maniera decisamente feconda ben oltre la guerra, inoltrandosi con costanza almeno fino agli anni Sessanta (Cantatore 2022, 35) e, in misura for-

se minore, ma non per questo trascurabile, anche negli anni successivi, rappresentando «fasci di luce per quei maestri e maestre che, integrandola e talora meticcianola con altre impostazioni ideali e altre metodologie [...] continuarono a far tesoro della sua idea di bambino» (Chiosso *et al.* 2023, 457).

Il presente saggio, prendendo le mosse da una simile prospettiva, intende indagare questa persistenza del pensiero di Lombardo Radice in un preciso filone della cultura pedagogica italiana del secondo dopoguerra, ovvero quello rappresentato dall'alveo marxista. Nella ricerca ci si avvarrà, in particolar modo, degli articoli pubblicati su *Riforma della Scuola*, rivista fondata nel 1955 da Lucio Lombardo Radice, figlio di Giuseppe, e da Dina Bertoni Jovine<sup>2</sup>. Tra le pagine del periodico si avvierà un'interlocuzione critica con le due principali culture educative alternative al marxismo, ovverosia l'attivismo deweyano e la pedagogia personalistica cattolica. Nella seconda metà degli anni Cinquanta è particolarmente con quest'ultima cultura educativa che verterà il dibattito, a partire dai programmi per la scuola elementare, emanati nello stesso 1955 dal ministro della Pubblica Istruzione democristiano Ermini (Lombardi 1985) e, come si vedrà, letti dalla pedagogia marxista, in maniera decisamente manichea, come un attacco alla scuola laica – sottovalutando il fatto che, sebbene i programmi avessero recepito istanze maturate nell'alveo culturale e pedagogico cattolico fra gli anni Venti e Trenta del Novecento, essi non si fossero comunque dimostrati affatto sordi ad alcuni aspetti del pensiero di Lombardo Radice, fra tutti il primato del rapporto del bambino con l'ambiente e con la sua vita quotidiana, e finanche ad alcune prospettive dei programmi per la scuola elementare della riforma Gentile (Chiosso 2001, 167-243; Scaglia 2021a, 248-255; Alfieri 2022, 424-442) –. Da questo confronto emergerà come prospettive culturali diverse, talvolta anche antitetiche, abbiano riassorbito e fatto proprio il magistero di Lombardo Radice – proponendolo quale chiave interpretativa ancora valida di edificazione di un progetto culturale, scolastico e pedagogico

<sup>1</sup> Si segnala, per completezza, che nel 2020 ne era stata approntata una riedizione per la cura di Maria Volpicelli (Lombardo Radice 2020b).

<sup>2</sup> Su Lucio Lombardo Radice e Dina Bertoni Jovine cfr. Criscenti 2005 e Scandurra 2019, 283-293. In particolare sulla figura di Lucio si veda anche Cantatore 2023, 149-160.

significativo nell'Italia della Ricostruzione, ed allo stesso tempo rileggendo le più recenti traiettorie pedagogiche, legate soprattutto alla ricezione dell'attivismo deweyano (Betti 2022, 145-168), attraverso le lenti interpretative del magistero del pedagogista siciliano, dando vita a esperienze educative peculiari "attive" ma non adese a un mero sperimentalismo.

#### POLITICA E EDUCAZIONE NEL PARTITO COMUNISTA PRIMA DEL 1955

Il marxismo italiano si dota di un'impalcatura pedagogico-scolastica organica e strutturata solo a partire dalla seconda metà degli anni Cinquanta. *Riforma della Scuola*, quindi, rappresenta la discesa in un campo, quello appunto della scuola, in cui fino a quel momento si erano registrate incursioni rapsodiche ed estemporanee. Questo ritardo, tuttavia, non denota un immobilismo di fondo: come ampiamente dimostrato dagli studi di Covato (2022, 179-194) e Pruneri (1999), che di fatto a *La politica scolastica del Partito Comunista Italiano dalle origini al 1955* ha dedicato un volume intero, già prima del 1955 negli ambienti comunisti stava maturando una riflessione teoretica sulla questione educativa, a partire soprattutto dagli scritti di Karl Marx e, successivamente, di Antonio Gramsci: una riflessione che è impossibile disgiungere dall'impegno militante, e per la quale la questione educativa è preparatoria alla rivoluzione, ma che ha pur tuttavia prodotto esperienze significative e rappresentato una palestra teoretica per figure quali Concetto Marchesi o Mario Alighiero Manacorda. In questo clima di fermento, ad esempio, si può collocare la rivalorizzazione del pensiero di Gramsci, i cui *Quaderni dal carcere* escono in prima edizione nel 1948 e 1951 per la cura di Palmiro Togliatti presso gli Editori Riuniti, non senza opportune interpretazioni e, talvolta, omissioni (Covato 2022, 182). Ma, anche, la fondazione dell'Istituto Gramsci, per riorganizzare le forze intellettuali marxiste (Vittoria, 2014).

Il fervore ideologico dei primi anni, però, nel suo protendersi verso l'empito rivoluzionario, registra almeno due lacune. Da un lato non riesce a formulare compiutamente una teoria marxista sull'educazione, se non appoggiandosi a lacerti marxiani e gramsciani e tendendo comunque a leggere la questione educativa come una sovrastruttura secondaria e subordinata ai mutamenti dei rapporti economici, da perseguire in prima battuta. Dall'altro, conseguentemente, non mette a tema un'organica riflessione sulla scuola, in un momento chiave di profondo rinnovamento del sistema scolastico, allorché da più parti si invocava una generale riforma

che donasse all'Italia repubblicana e democratica una "sua" scuola. È, in sostanza, solo a partire dal 1955 che si può parlare di una politica scolastica organica in seno al Partito comunista: Pruneri (1999, 472-473) ha collegato il nuovo ciclo con il mutato indirizzo di politica interna del partito stesso, coincidente in campo internazionale con la morte di Stalin, nel 1953, e, in campo nazionale, con l'avvicinarsi del Partito socialista alla Democrazia cristiana, grazie alla nuova linea politica di Fanfani, eletto segretario della Dc nel 1954 dopo la sconfitta del centrismo degasperiano a seguito delle elezioni del 1953 (e primo emblema di questo avvicinamento sarebbe stata l'elezione nel 1955 di Gronchi a presidente della Repubblica). La nascita di una "questione scolastica" in seno al partito sarebbe quindi da collegarsi ad un più ampio ripensamento del partito stesso nella cornice del comunismo post-staliniano ed ai suoi effetti nella politica nazionale, dove i processi di incubazione del centro-sinistra avrebbero rischiato di marginalizzare il Pci e rompere l'unità delle forze politiche di sinistra. È qui che, in sostanza, bisogna inquadrare tanto il dibattito del maggio 1955 sulla riforma scolastica (ivi, 473-488) quanto l'organizzazione di un efficace sistema di comunicazione propagandistico a mezzo stampa, di cui *Riforma della Scuola* rimane l'espressione più significativa.

A completamento di questo discorso è forse utile aggiungere quanto ancora nel 1957 Dina Bertoni Jovine scriveva a Lucio Lombardo Radice, rileggendo gli anni precedenti alla nascita di *Riforma della Scuola* e quelli ad essa immediatamente successivi:

noi siamo entrati in questo campo con un buon decennio di ritardi; e gli altri hanno lavorato molto seriamente. Non è facile né criticarli con serietà, né con altrettanta serietà superarli. La chiarezza delle nostre idee politiche ci aiuta molto ma non basta; ci capita a volte di trovarci di fronte a porte non aperte, ma addirittura sfondate. [...] Ora ci troviamo qualche volta a dover improvvisare: posizione molto pericolosa e su cui non si può insistere senza metterci allo sbaraglio. [...] Non possiamo rimanere su questa quota all'infinito: la pedagogia, la didattica, la vita della scuola hanno un'estensione, hanno un aspetto tecnico oltre che sociale<sup>3</sup>.

La Bertoni Jovine, in sostanza, centrava la questione, con franchezza e acume, e permettendosi anche qualche libertà in più, sia in termini di autocritica interna al marxismo pedagogico sia in termini di valutazione degli «altri», rispetto alle prese di posizione pubbliche. È soprattutto l'ultima frase a denotare, con onestà intellet-

<sup>3</sup> Dina Bertoni Jovine a Lucio Lombardo Radice, 8 dicembre 1957, in Archivio Fondazione Istituto Gramsci (d'ora in poi Afig), Archivio Lucio Lombardo Radice (d'ora in poi Allr), serie 2, busta 3.

tuale, che fino a quel momento ci si era mossi, nel campo della pedagogia e della scuola, solo sulla base di interpretazioni sociali e non propriamente tecniche. E se l'annosa questione dei fini e dei metodi dell'educazione sarebbe stata affrontata compiutamente solo nel celebre convegno del 1962, è pur vero che in queste righe, e nelle pagine di *Riforma della Scuola*, è letta limpidamente. Da qui, si vedrà, l'interlocuzione con l'attivismo, in cui avrà parte, come si è detto, Giuseppe Lombardo Radice. Ma, prima, è opportuna un'analisi su *Riforma della Scuola* e sulla critica del marxismo pedagogico ai programmi Ermini.

#### I CONTI CON I PROGRAMMI ERMINI

*Riforma della Scuola*, nata come si è detto in quello stesso 1955, si fece portatrice di alcuni fra i temi-bandiera del marxismo in seno al discorso scolastico, tra cui la riforma della scuola dell'obbligo, il rapporto con la scuola privata, la laicità del sistema scolastico. Più organo di confronto militante che rivista di studi teorici, per quanto non siano mancati nei suoi trentasette anni di vita contributi di spessore, si trovò a dover cercare un punto di equilibrio tra la classe magistrale cui si rivolgeva e contemporaneamente un pubblico più ampio presso il quale agitare la questione scolastica secondo la più ampia ottica di questione politica e sociale. Questo la rese, talvolta, una sorta di "Giano bifronte" a metà tra la rivista professionale e il periodico di penetrazione culturale.

*Riforma della Scuola* si trovò a dover operare in un contesto politico e culturale molto mutato rispetto non solo, naturalmente, al Ventennio fascista, ma anche all'Italia liberale di inizio secolo, non fosse altro che per la presenza sullo scranno della Pubblica Istruzione, tra anni Cinquanta e Sessanta, di una serie di ministri espressione della Democrazia cristiana (se si espungono da questa lista le brevi parentesi del liberale Gaetano Martino, nel 1954, e del socialdemocratico Paolo Rossi, tra il 1955 ed il 1957): un qualcosa di inedito nella storia della scuola italiana, il cui scranno della Minerva era storicamente un feudo laico, spesso e volentieri appannaggio dei liberali (anche in questo caso, escludendo la breve parentesi di Antonino Anile, ministro del governo Facta nel 1922).

Il primo numero uscì nel novembre 1955, con un editoriale di Lucio Lombardo Radice che metteva a tema la necessità di una nuova collaborazione tra i partiti nati dalla Resistenza per l'attuazione della Costituzione nel campo della scuola dell'obbligo. Questo richiamo, nell'ottica dei redattori della rivista significava in particolare fare i conti con i nuovi programmi della scuola elementare emanati dall'ormai ex ministro Giuseppe Ermini il precedente 14 giugno.

Le critiche mosse dalla rivista ai programmi Ermini investono sostanzialmente due piani interpretativi. Da un lato abbiamo una posizione più marcatamente ideologica, in linea con il clima politico-culturale del tempo seguito all'inasprimento delle tensioni tra i partiti – soprattutto Dc e Pci – all'indomani della fine dell'unità del blocco antifascista e culminato con la resa dei conti delle elezioni politiche del 1948: conseguenza quest'ultima di un raffreddamento dei rapporti internazionali e della tempesta della Guerra fredda (Giovagnoli 2016, 35-47). Il progressivo isolamento del Pci, aggravato dalla ricerca da parte della Dc di un interlocutore nel Psi dopo la fine del centrismo degasperiano, ne acuì l'intransigentismo rispetto al governo: la costruzione, da parte dei comunisti, di una valida alternativa politica e culturale iniziò a passare da una sempre minore propensione al dialogo e da un'opposizione sempre più marcata. È anche su tale terreno ideologico che si colloca l'acredine nei confronti dei programmi Ermini e del mondo del quale erano emanazione. La redazione di *Riforma della Scuola* accusava i programmi di «difendere la vecchia scuola, classista e retrograda» e di trovare la propria genesi culturale nell'«estrema ala clericale» (La Redazione 1956, 2). In quest'ottica la centralità dell'insegnamento della religione cattolica nelle forme e nelle tradizioni custodite dalla Chiesa, posto «per dettato esplicito della legge, come [...] fondamento e coronamento» della scuola elementare (Ministero della Pubblica Istruzione 1956, 4), suscitò ampie polemiche. È questa prospettiva, squisitamente politica, che fa dire alla Bertoni Jovine che nei programmi Ermini «la pedagogia e la psicologia sono [...] adoperate ai fini di determinate concezioni politico-sociali» (Bertoni Jovine 1960, 203) e che quindi, al di là di ogni buona volontà, «il governo della borghesia non si impegnerà mai a fondo per una scuola destinata esclusivamente al popolo; avrà sempre un gran numero di giustificazioni per abbandonarla alla sua miseria» (Bertoni Jovine 1959, 2). Questa lettura, in realtà, tende a eludere il dibattito, cordiale e franco ma non per questo meno deciso, in seno al mondo cattolico sul tema dell'educazione popolare (Sani 1997, 265-319; De Giorgi 2016): un mondo pedagogico cattolico molto meno monolitico di quanto le parole della Bertoni Jovine possano far supporre.

Accanto a questa posizione se ne registra un'altra, più propriamente metodologica, e che tradisce un tentativo di collocazione della pedagogia marxista all'interno del panorama educativo del secondo Novecento. I programmi Ermini, infatti, affrontavano in particolar modo l'arrivo in Italia dell'attivismo deweyano, cercando una ri-assunzione di quanto di meglio aveva prodotto sul terreno metodologico, facendo tesoro di quanto la cultura pedagogica cattolica aveva prodotto tra le due guerre, in

termini di confronto con la cultura lombardiana, e non disdegnando l'eredità del cattolicesimo risorgimentale. Lo si deduce anche dalla composizione della commissione che elaborò i programmi, che si avvale di "lombardiani" (Chiosso 2006, 127-139), su tutti Riccardo Dal Piaz e Giorgio Gabrielli, di cattolici come Giusto Marchese, in rappresentanza dell'Editrice La Scuola, e finanche di intellettuali già transitati in anni giovanili dall'idealismo, come Luigi Volpicelli (Scaglia 2013, 297-298).

Il fronte laico, sia democratico (Betti 2022a, 335-354) che marxista, accusava la ricezione cattolica dell'attivismo di parzializzazione del messaggio originario, di incompatibilità con la visione trascendentale di fondo, cui erano ovviamente legati i cattolici, e, in sostanza, di appropriazione indebita di una cultura pedagogica nata su basi diametralmente opposte (Chiosso 2016, 46-54)<sup>4</sup>. La seconda critica mossa dai redattori di *Riforma della Scuola* ai programmi Ermini, quindi, riguarda proprio questo aspetto: appropriandosi di una metodologia nata in un contesto culturale laico, capziosamente distinguendo i metodi ("attivi") dai fini (la formazione dell'uomo laico e democratico, in continua ricerca e discussione, libero nel suo antidogmatismo) e recuperando i primi a scapito dei secondi, i cattolici operavano di fatto un "innesto pedagogico" che non reggeva alla prova dei fatti. È impossibile, infatti, far percorrere strade diverse a metodi e fini se i metodi nascono per perseguire quei determinati fini, oltre al fatto che il procedimento di ricerca deweyana, libera da preconcetti e sviluppantesi sulla base della razionalità scientifica, strideva con l'accettazione acritica di una qualsiasi forma di divinità trascendentale: se applicati in un contesto, quello scolastico per come delineato dai programmi Ermini, innervato da una verità di fede (la religione posta a fondamento e coronamento del percorso scolastico elementare), questo "pseudoattivismo" avrebbe dato luogo a uno snaturamento dei metodi stessi, ed alla nascita di una sorta di chimera educativa che è tutto e non è niente. È la posizione, ad esempio, di Giorgio Bini (1971, 142-151), che nel 1971 avrebbe dato alle stampe, presso gli Editori Riuniti di Roma, il suo *La pedagogia attivistica in Italia*, un saggio che tentava una sintesi della ricezione dell'attivismo nel Bel paese sin dai primi decenni del XX secolo: una ricostruzione fortemente improntata alla pedagogia marxista. Bini (1971), riferendosi ai programmi Ermini, parla di vera e propria falsificazione, quasi un "imbellettamento attivistico" di quello che rimane

<sup>4</sup> Emblematica, a questo proposito, la polemica innescata tra Aldo Agazzi e Aldo Visalberghi, condotta rispettivamente sulle pagine di *Scuola Italiana Moderna* e *Scuola e Città*, i cui contributi sono ora collazionati in Agazzi 1955, 20-21. Sulla prospettiva del laico Visalberghi, e le sue critiche alla ricezione cattolica dell'attivismo, cfr. Chiosso 2016, 96-99.

il trionfo della scalata clericale alla scuola di base. [...] Le riviste didattiche presentarono lo stesso materiale che davano da anni in pasto ai maestri precisando che si trattava di materiale attivo, sebbene fosse evidente a tutti fuorché ai loro lettori che erano sempre temi, problemi, dettati, poesie retoriche e patriottarde. [...] I libri divennero se possibile ancora peggiori, ma in molti furono inserite rubriche che si intitolavano "scuola attiva" (147-149).

Ma è anche la posizione di Zoro Chiorboli (1957) che sottolinea soprattutto l'incoerenza di fondo tra attivismo e il «formare un tipo di credente» (9), vero fine ultimo dell'educazione elementare che l'autore ravvisa nella definizione di religione quale fondamento e coronamento del percorso scolastico, data dai programmi<sup>5</sup>. Ed anche Bruno Ciari, più avanti, avrebbe ragionato in tal senso. Per Ciari, infatti, «l'educazione scientifica era [da considerare] quale metodo e fine al tempo stesso, onde stimolare una coscienza critica» (Pironi 2025, 76).

Con la coeva posizione della Bertoni Jovine, inoltre, si compie un passo ulteriore. Non solo i programmi rappresentano un perverso deviatore dell'attivismo, una reazione sotto mentite spoglie, vero e proprio indoramento della pillola da mandar giù, in una sorta di gatopardesco scenario per cui tutto era cambiato, e nulla era cambiato, dalla scuola elitaria, classista e selettiva dei decenni precedenti. Essi sono viziati anche da uno spontaneismo di fondo che, esaurendosi in sé stesso, impedirebbe di far compiere ai bambini quel salto cognitivo volto all'elaborazione dei rapporti di causa ed effetto sull'ambiente circostante osservato. In un articolo uscito nel 1956 su *Riforma della Scuola*, a commento del primo anno scolastico completato con i nuovi programmi, la Bertoni Jovine (1956) osservava:

molti particolari possono colpire la fantasia del ragazzo, ma il maestro deve spingere la sua indagine fino a scoprire legami sostanziali, rapporti di causa e di effetti. Un corso d'acqua può essere all'origine di tutta l'attività economica del paese, una piantagione di pioppi può accompagnarsi con la nascita di una cartiera, e la cartiera dar

<sup>5</sup> È da precisare che la definizione di religione cattolica quale «fondamento e coronamento» dell'istruzione elementare era stata introdotta già nel 1923 dalla riforma Gentile, con la collaborazione nella fattispecie di Lombardo Radice, all'epoca direttore delle scuole elementari del regno d'Italia. La prospettiva gentiliana, in realtà, rispondeva a ben altre motivazioni, e rispecchiava l'idea di religione quale *philosophia minor*, tappa inferiore della coscienza che, con l'incedere dell'attività dello spirito, sarebbe stata adeguatamente superata e ricapitolata nella filosofia. Nei programmi Ermini, invece, dietro le stesse parole si nasconde qualcosa di più, ovverosia l'autenticazione sul piano educativo degli aspetti religiosi della vita dell'essere umano, e del fanciullo, quale parte integrante del patrimonio storico e culturale italiano. Su questo si veda, in particolare, Pazzaglia 1988, 520-521, mentre sull'insegnamento religioso nella riforma del 1923 cfr. Pazzaglia 1985, 245-324.

luogo alla necessità di nuove strade e alla morte di vecchie strade con conseguente impoverimento di altre contrade. La vita degli insetti è strettamente legata alle sorti di certe colture; il freddo primaverile può portare alla morte degli alveari, ecc. Per quel che riguarda la vita sociale non sarà male guardare all'origine di pregiudizi e usanze svuotate di significato morale e divenute conformismo (5).

La prospettiva è chiaramente quella marxista, fortemente permeata da quell'attenzione al tessuto economico-sociale, e traspare inoltre quella critica alla tradizione culturale umanistica che poi Bini avrebbe fatto propria nella monografia del 1971 (Bini 1971, 148), ma che già Nedo Guerrucci aveva impostato in un articolo a commento dei programmi Ermini uscito su *Riforma della Scuola* del maggio 1957 dal titolo *Non c'è posto per le scienze* (Guerrucci 1957, 13-14). Anche Guerrucci imposta il problema secondo un'ottica socioeconomica, tipicamente marxista, per cui quel tipo di insegnamento è molto più funzionale al mondo moderno. Basti, per comprendere la questione, l'apertura dell'articolo:

lo sviluppo tecnico che caratterizza la nostra epoca, la trasformazione industriale in corso, i primi tentativi di creazione del mercato unico europeo pongono seri problemi politici e sociali di complessa e difficile soluzione. Fra questi, anche se più piccolo non meno importante, è quello della preparazione di una più folta schiera di tecnici. Si tratta evidentemente di un problema che investe tutto l'indirizzo economico, sociale e culturale della nazione. Ed è proprio in questo aspetto culturale della questione che la scuola elementare potrebbe svolgere un importante ruolo, forse più significativo anche di quello svolto nella lotta contro l'analfabetismo (Guerrucci 1957, 13).

Leggendo tra le righe, allora, si nota un'ulteriore critica ai programmi Ermini. Non solo di appropriazione indebita e snaturamento dei metodi attivi si sta parlando, ma anche, e forse soprattutto, di impossibilità di cambiare lo stato delle cose. I programmi, insomma, erano reazionari perché non erano rivoluzionari, in una riproposizione molto manichea delle prospettive politiche sovrapposte a quelle educative. Ha osservato a tal proposito Adolfo Scotto di Luzio (2007):

in questo rinnovato contesto la scuola si pone fuori dal duplice terreno sul quale è stata generalmente concepita negli anni precedenti: di un'astratta prospettiva ideologica, che molto rozza identifica modelli culturali e modelli di classe, e della più concreta, e più modesta, rivendicazione salariale degli insegnanti. Nella seconda metà degli anni Cinquanta la scuola diventa una dimensione della capacità del Pci di dirigere la società italiana. È, in termini gramsciani, un momento della costruzione dell'egemonia. [...] In questa prospettiva la scuola resta un

momento subordinato della lotta di classe. E la proposta della riforma funzionale a questa prospettiva (329-331).

Il fine dell'educazione, in sostanza, rimaneva la presa di coscienza dei rapporti economici alla base della vita di una comunità e il loro conseguente sovvertimento: da qui, per esempio, la nota della Bertoni Jovine sulla scarsa cognizione offerta ai bambini dei «rapporti di causa e di effetti»; da qui anche l'attenzione della stessa al «corso d'acqua [che] può essere all'origine di tutta l'attività economica del paese, [alla] piantagione di pioppi [che] può accompagnarsi con la nascita di una cartiera» (Bertoni Jovine 1956, 5). La prospettiva, in sostanza, rimane, anche in questo caso, squisitamente politica.

#### LA PROPOSTA DI RIFORMA DELLA SCUOLA: LA RIVISITAZIONE DELLA PEDAGOGIA DI LOMBARDO RADICE

Terminata la *pars destruens*, cosa opporre quale *pars construens* ai programmi Ermini? L'attivismo aveva apportato nei contesti scolastici, europei e statunitensi, delle novità oramai irrecusabili, con cui tutti erano chiamati a fare i conti. Il puerocentrismo, l'attenzione alla dimensione cognitiva e operativa del bambino, la sua propensione alla manualità ed alla modifica dell'ambiente circostante: tutto questo rappresentava un patrimonio di conoscenze, esperienze e pratiche difficilmente accantonabile. E, come si è visto, l'ingresso di Dewey in Italia, in maniera carsica tra le due guerre<sup>6</sup> e divenuto prorompente a partire dagli anni Cinquanta – sebbene contemporaneamente negli Stati Uniti Jerome Bruner sottolineava la necessità di andare oltre Dewey –, spinse tutte le varie culture pedagogiche italiane a rapportarsi con l'attivismo, ed in particolare con l'attivismo anglofono. Se infatti il movimento francofono aveva trovato maggiore spazio in Italia tra le due guerre, ed era noto tanto ai cattolici quanto a Lombardo Radice (D'Aprile 2010), è Dewey a rappresentare la novità con la quale, anche sull'onda di spinte esterne al mondo pedagogico italiano (l'arrivo di Washburne con le truppe alleate) e collaterali alla stessa pedagogia (la democrazia deweyana come campo sperimentale nel quale costruire la nuova democrazia italiana), le tradizioni culturali della Ricostruzione devono fare i conti.

<sup>6</sup> Dewey era giunto a sprazzi in Italia già agli inizi del secolo, con alterne fortune, dalla netta chiusura dell'idealismo pedagogico più ortodosso alle timide aperture di Lombardo Radice (Cives 1983, 57-96; Bellatalla 1999, 21-73), senza contare i tentativi di rinnovamento delle scuole tentati da Maria Montessori, che pure nei confronti dell'attivismo manteneva una posizione piuttosto ambigua.

La pedagogia marxista, di fatto, si trova davanti ad un bivio: cosa fare dell'attivismo, una metodologia che se era effettivamente nata in un contesto filosofico-culturale differente da quello cattolico, non aveva neanche tanto da spartire con il comunismo. Agli occhi dei marxisti ortodossi, infatti, l'attivismo non solo non lavorava per la rivoluzione, ma anzi perpetuava la società borghese e le sue storture, riproducendone tanto la mentalità quanto la struttura economica. Si contestava, di questa visione, anche l'eccessiva fiducia nutrita nei confronti delle possibilità dell'educazione di mutare i rapporti di forza nella società, senza prima operare sui rapporti economici (Chiosso 2016). Nota giustamente Carmela Covato (2022) che «il contrasto teorico maturato tra marxisti e attivisti stava a rappresentare profonde divergenze esistenti anche all'interno di posizioni tra le più innovatrici emergenti nella scena pedagogica di allora» (191).

Un dibattito sistematico sull'attivismo da parte della pedagogia marxista, però, avrà luogo solo a partire dalla metà degli anni Cinquanta, per opera soprattutto di Bruno Ciari (Chiosso 1974, 21-34; Covato 2022, 97-118; Pironi 2025, 67-79), e si protrarrà per almeno un decennio, culminando nel convegno del 1962 su *Struttura, contenuto e metodi della scuola obbligatoria*, organizzato in vista dell'imminente legge sulla scuola media unificata<sup>7</sup>. E, anche in questo caso – quasi un paradosso, considerando che un ragionamento molto simile venne fatto dai cattolici – con la “mediazione postuma” di Giuseppe Lombardo Radice.

È in quest'ottica che trovano posto, su *Riforma della Scuola*, articoli sul disegno infantile, nella sezione denominata *Scuola viva*, corredati da un apparato iconografico con graziose illustrazioni realizzate da bambini di otto e nove anni (Camiciola 1956, 14-15; Arcomano 1956, 19-21), ma anche testi sul componimento letterario nelle scuole elementari, con espliciti richiami alla riforma del 1923 (Bellucci 1956, 26-27), e sul rapporto fra scuola e vita quotidiana, quest'ultimo però non privo di una rilettura in chiave marxista<sup>8</sup>. C'è in particolare un

articolo che sembra riassumere tutto questo, prendendo le mosse da un'esperienza vissuta in una scuola elementare lucana nella metà degli anni Cinquanta. L'autore, il ventinovenne Arturo Arcomano (D'Alessio 2020, 47-67), nativo di Roccanova (Pz) e profondo conoscitore delle sue terre, si profonde dapprima in una descrizione della povertà materiale e culturale della Lucania del dopoguerra, zona rurale e nella quale il tempo scorreva senza significativi mutamenti: un clima astorico e arcano, senza alcuna cedevolezza all'idillio, che ricorda da vicino le descrizioni di Carlo Levi in *Cristo si è fermato a Eboli*. La seconda parte dell'articolo, invece, vira su questioni scolastiche a partire dall'esperienza diretta dell'autore e la descrizione che questi ne offre è efficace sintesi di metodi attivistici e riflessione lombardiana legata all'espressione del bambino quale atto estetico:

come primo passo è necessario che il bambino si leghi alla scuola, che vi trovi qualcosa che lo interessi e che soprattutto non rappresenti il luogo dove si vanno a perdere di colpo tutte le libertà. Se la scuola riesce a legarsi all'ambiente, alla mentalità al mondo psicologico del fanciullo, questo vi andrà sempre e con piacere, sottoponendosi a volte anche a sforzi. Naturalmente niente aste, niente toncini, niente paginette linde, ecc. Nei primi giorni non ho fatto usare quaderni, ma io stesso distribuì carta senza righe, per i disegni. Ognuno ha fatto quel che ha voluto. Al principio, pensando che solo ciò che il maestro dice di fare è importante, nessuno faceva niente da solo, perché convinto, per es., che la espressione di una propria idea, attraverso uno scarabocchio non avesse importanza, né rapporto con la “Scuola” dove si va per imparare cose difficili... Quindi fu necessario far venire a tutti la convinzione che le cose, i fatti le idee dei bambini, sono importanti nella scuola, e che di ciò si deve discutere, disegnare, scrivere, ecc. Incominciarono, così a portare il loro mondo sulla carta: allora sì che disegnavano, si esprimevano e quell'espressione assumeva valore e significato. Anche N.L., che solo prima di Natale disse a scuola la prima parola, disegnavo le sue mucche e soltanto quelle (Arcomano 1956, 20-21).

Questi metodi, “attivi” ma anche profondamente legati al tema dell'educazione popolare e a un'idea di popolo nella sua evoluzione storica, diverso quindi dal “popolo” e dai bambini con cui aveva a che fare Dewey nella Chicago di inizio secolo, sono temi squisitamente lombardiani<sup>9</sup>. Inoltre, evidente è in Arcomano la stessa

<sup>7</sup> Per un approfondimento del convegno e di cosa ne scaturì all'interno della diatriba fra laico-democratici e marxisti sull'attivismo cfr. Pironi 2025, 74-77. Una sintesi degli atti del convegno fu pubblicata sul numero di *Riforma della Scuola* di marzo 1962, mentre i dattiloscritti delle relazioni integrali sono conservati in Afig, Allr, fascicolo 146.

<sup>8</sup> «Impostare l'insegnamento della storia, della geografia e delle scienze, movendo dall'ambiente, cioè dal mondo stesso del ragazzo, ben conosciuto per allargarlo approfondendone la conoscenza, vuol dire prendere le mosse da quel mondo del lavoro, da quei determinati rapporti sociali che legano alla vita della borgata le sue piccole attività economiche, che legano alla terra il mezzadro, il piccolo coltivatore diretto, il proprietario stesso delle tenute di maggior consistenza» (Bellucci 1957, 22). Da qui la riproposizione del maestro quale intellettuale organico, secondo la definizione gramsciana: «la via da seguire, la più positiva, la più realistica è quella che i maestri prima di tutto scendano, mi si passi

l'espressione, nella vita della società che li circonda, sentano e vivano i problemi sociali, economici, culturali dell'ambiente in cui operano, facciano propri quei problemi, li portino nella scuola, da essi partano per educare i ragazzi che sono a loro affidati (Pezzoli 1956, 23).

<sup>9</sup> Sulla matrice lombardiana di simili ragionamenti cfr. Conte 2022, mentre sul tema dell'educazione popolare in chiave marxista il riferimento non può che essere a Bertoni Jovine 1954.

considerazione che Lombardo Radice (2020) aveva del binomio scuola-vita, e della relativa attenzione al contesto quotidiano del bambino colto nel suo valore educativo, nella convinzione che, come scriveva anche Giovanni Pezzoli (1956), «per quanto validi strumenti di perfezionamento possano essere libri e conferenze, non ci sarà mai libro che insegni a discernere meglio gli interessi reali e duraturi del fanciullo della conoscenza diretta della sua vita» (23).

Ma forse, per meglio comprendere il ruolo che, nell'impostazione di *Riforma della Scuola*, Lombardo Radice ha quale lente interpretativa nei confronti dell'attivismo, è opportuna la lettura dell'editoriale del numero di giugno-luglio 1958. Il numero della rivista è assai significativo, anche perché rappresenta uno dei primi tentativi, se si esclude la biografia di Iclea Picco pubblicata già nel 1951, di delineare l'eredità storica di Lombardo Radice, cogliendo come occasione il ventennale della morte: le carte custodite presso l'Archivio dell'Istituto Gramsci ci restituiscono il clima di un lavoro febbrile, che vede direttamente coinvolti due intellettuali sentimentalmente vicini alla figura del pedagogista siciliano quali l'ex allieva Dina Bertoni Jovine e il figlio Lucio<sup>10</sup>. Quando il numero viene pubblicato, si legge nell'editoriale:

lo slancio stesso, molte volte indiscriminato, con cui sono state accolte, in Italia, le teorie dell'attivismo, ha impedito di misurare quanto, nel facile trionfo di quelle teorie, era dovuto al nostro pedagogista che aveva sgomberato il terreno delle più massicce difficoltà per preparare la strada ad una scuola viva. [...] L'attivismo stesso che il nostro pedagogista sentì come interiore necessità del fatto educativo, ritrova la sua formulazione più matura ed esatta e le sue tecniche più significative nelle indicazioni che egli ci ha lasciate non soltanto nelle opere sue fondamentali ma anche in quei preziosi scritti che furono frutto di un'esperienza diretta conquistata nel contatto assiduo con la vita della scuola e dei bambini (Bertoni Jovine 1958, 1).

La Bertoni Jovine tenta, in sostanza, di dipingere un attivismo *à la* Lombardo Radice, con il suggerimento che questo possa essere portatore di significato anche nel corso degli anni Cinquanta, quando altre culture, fra cui quella comunista, si stavano avvicinando a quel mondo. Ancora più precisa Elena Platone, in un articolo di poche pagine successivo<sup>11</sup>. Così la studiosa: «ogni corrente di pensiero può ritrovare qualche addentellato con l'attivismo pedagogico, pur senza aderire ad esso in tutto

e per tutto. Così, anche la pedagogia di Lombardo Radice rientra nel movimento dell'attività, pur essendo lontana da alcuni suoi fondamentali principi» (Platone 1958, 4). E, non senza una punta di anacronismo marxista, il commento all'articolo della Platone da parte di Angiola Massucco Costa (1958), che rileva in Lombardo Radice, e dunque nell'attivismo riletto da Lombardo Radice,

il tentativo di analisi appunto della effettiva realtà sociale o scolastica italiana: analfabetismo, cultura concreta dell'analfabeta di una certa levatura, possibilità graduale di passaggio dall'intimità comunitaria dialettale alla socialità più dinamica della lingua colta, differenza storicamente generale, su basi economiche (latifondo e anarchismo) tra nord e sud, caratteristiche dei contadini, falsi valori dell'intellettualismo astratto, problemi di inadattamento sociale (delinquenza) motivazioni irrazionali nella corsa al diploma come tentativo di passaggio alla classe dei privilegiati, problemi sensati di edilizia scolastica contro la tendenza alla retorica architettonica; e altri problemi vivi della nostra società, che lo fanno un testimone accusatore del suo tempo e lo pongono in linea con gli educatori italiani che mirano ad un più autentico risorgimento dei valori ideali umani (6).

## CONCLUSIONI

Nell'ambito dell'incontro con l'attivismo la posizione di Lombardo Radice fu, in sostanza, recuperata e rivalorizzata dal gruppo marxista orbitante attorno a *Riforma della Scuola*, alla ricerca di una mediazione che garantisse da un lato l'adesione a metodologie la cui validità era fuori discussione, dall'altro uno smarcamento dall'attivismo deweyano criticato sulla base del terreno filosofico politico in cui era nato, letto come intimamente legato alla costruzione dello Stato borghese e quindi fattore di perpetuazione degli squilibri economico-sociali ai danni del proletariato. L'attenzione alla cultura popolare, la valorizzazione dell'espressione infantile, lo storicismo nella concezione di popolo sono tematiche lombardiane che suscitano l'attenzione dei marxisti e che permettono di dare concretezza alla forza dell'educazione quale opzione di cambiamento democratico (questione che, a parere dei marxisti, in Dewey rimane a livello astratto). Inoltre, l'eredità lombardiana – e questo paradossalmente è un ragionamento posto in essere anche dal mondo cattolico – permette di calare nelle peculiarità del contesto italiano del secondo dopoguerra le metodologie attivistiche elaborate oltreoceano, salvando allo stesso tempo una tradizione culturale – quella appunto legata alla riforma della scuola elementare del 1923 nella sua forma genuina, depurata dalle incrostazioni fasciste – che si percepiva ancora positivamente viva e sana (Chiosso 2023).

<sup>10</sup> Si veda, in particolare, la lettera di Dina Bertoni Jovine a Lucio Lombardo Radice, 13 maggio 1958, in Afig, Allr, serie 2, busta 3.

<sup>11</sup> Nella lettera citata nella nota precedente la Bertoni Jovine sottolinea a Lucio Lombardo Radice l'importanza del saggio della Platone.

Le pagine che qui si chiudono, mettendo perlopiù a tema spunti e piste di ricerca, intendono porsi quindi come ulteriore testimonianza della fecondità di un pensiero, quello di Lombardo Radice, che va ben oltre i confini biologici (legati alla sua vita terrena tra 1879 e 1938) o culturali (connessi ai rapporti con il suo tempo, dal fascismo all'idealismo). L'eredità di Lombardo Radice, fatta propria da culture pedagogiche diverse quando non antitetice, talvolta non senza qualche rilettura, frutto di un'originale operazione culturale di ri-assunzione, rappresenta quindi un filone di ricerca da percorrere utilmente perché si pone alla base di alcuni tra i più significativi processi scolastici, sociali e politici collocabili alle origini dell'Italia repubblicana.

#### BIBLIOGRAFIA

- Agazzi, Aldo. 1955. *Oltre la scuola attiva. Storia e significato dell'attivismo*. Brescia: La Scuola.
- Alfieri, Paolo. 2022. "Democrazia, crescita popolare e rinnovamento didattico in «Scuola italiana moderna»". In *L'innovazione pedagogica e didattica nel sistema formativo italiano dall'unità al secondo dopoguerra*, a cura di Anna Ascenzi e Roberto Sani, 424-442. Roma: Studium.
- Arcomano, Arturo. 1956. "Storia di una classe in Lucania". *Riforma della Scuola* 8-9: 19-21.
- Bellatalla, Luciana. 1999. *John Dewey e la cultura italiana del Novecento*. Pisa: Ets.
- Bellucci, Amnerys. 1956. "Avviamento alla composizione". *Riforma della Scuola* 8-9: 26-27.
- Bellucci, Amnerys. 1957. "Storia delle fatiche umane". *Riforma della Scuola* 1: 21-22.
- Bertoni Jovine, Dina. 1954. *Storia dell'educazione popolare in Italia*. Torino: Einaudi.
- Bertoni Jovine, Dina. 1956. "Interessi spontanei e piano educativo". *Riforma della Scuola* 8-9: 3-6.
- Bertoni Jovine, Dina. 1959. "Ancora la postelementare". *Riforma della Scuola* 5: 1-2.
- Bertoni Jovine, Dina. 1960. "Gli equivoci dei programmi Ermini". *Rinascita* 3: 201-203.
- Betti, Carmen. 2022a. "Itinerari e proposte di rinnovamento pedagogico e culturale nel sistema formativo italiano del secondo dopoguerra: l'area laica". In *L'innovazione pedagogica e didattica nel sistema formativo italiano dall'unità al secondo dopoguerra*, a cura di Anna Ascenzi e Roberto Sani, 335-354. Roma: Studium.
- Betti, Carmen. 2022b. "L'incidenza del pensiero e dell'opera di John Dewey e della pedagogia attivistica internazionale sul rinnovamento e sulla democratizzazione del sistema scolastico nell'Italia del secondo dopoguerra". *History of Education and Children's Literature* 2: 145-168.
- Bini, Giorgio. 1971. *La pedagogia attivistica in Italia*. Roma: Editori Riuniti.
- Camiciola, Agostino. 1956. "Disegniamo la ferrovia". *Riforma della Scuola* 11: 14-15.
- Cantatore, Lorenzo. 2020. "Critica didattica e filologia dell'infanzia in Giuseppe Lombardo-Radice". In *Maestri e pratiche educative dall'Ottocento ad oggi. Contributi per una storia della didattica*, a cura di Monica Ferrari e Matteo Morandi, 167-187. Brescia: Morcelliana-Scholé.
- Cantatore, Lorenzo. 2022. "Introduzione. La «signora Didattica» dei Lombardo Radice". In Lombardo Radice, Giuseppe, *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, a cura di Lorenzo Cantatore, 7-35. Roma: Conoscenza.
- Cantatore, Lorenzo. 2023. "La scuola come istituzione che appartiene al futuro. Paragrafi per Lucio Lombardo Radice". In *Educazione e politica nell'Italia repubblicana*, a cura di Carmela Covato, Chiara Meta e Maurizio Ridolfi, 149-160. Roma: Roma TrE-Press.
- Chiosso, Giorgio. 1974. "Le «mediazioni» di Bruno Ciari". *Pedagogia e Vita* 1: 21-34.
- Chiosso, Giorgio. 2001. *Profilo storico della pedagogia cristiana in Italia (XIX e XX secolo)*. Brescia: La Scuola.
- Chiosso, Giorgio. 2006. "Il rinnovamento del libro scolastico nelle esperienze di Giuseppe Lombardo Radice e dei 'lombardiani'". *History of Education and Children's Literature* 1: 127-139.
- Chiosso, Giorgio. 2016. *La pedagogia contemporanea*. Brescia: La Scuola.
- Chiosso, Giorgio. 2023. *Il fascismo e i maestri*. Milano: Mondadori Università.
- Chiosso, Giorgio, Evelina Scaglia, Matteo Morandi e Simone Di Biasio. 2023. "Giuseppe Lombardo Radice e le lezioni di didattica. Una nuova rilettura critica". *History of Education and Children's Literature* 2: 451-472.
- Chiorboli, Zoro. 1957. "Metodi attivi e verità assoluta nella pedagogia cattolica". *Riforma della Scuola* 8-9: 9-14.
- Cives, Giacomo. 1983. *Attivismo e antifascismo in Giuseppe Lombardo Radice. «Critica didattica» o didattica critica?*. Firenze: La Nuova Italia.
- Conte, Emilio. 2022. "Il Novecento di Giuseppe Lombardo Radice: questione contadina, nazione ed emancipazione popolare. Il ruolo dell'educazione nella riflessione dell'anteguerra (1907-1914)". In *Pedagogia e politica in occasione dei 100 anni dalla nascita di Paulo Freire*, a cura di Massimiliano Fiorucci, Silvia

- Nanni, Marianna Traversetti e Alessandro Vaccarelli. 193-199. Lecce: Pensa Multimedia.
- Conte, Emilio. 2025. *Un incontro controverso. Giuseppe Lombardo Radice e il Gruppo pedagogico di «Scuola italiana moderna» (1920-1950)*. Roma: Studium.
- Covato, Carmela. 2022. *L'itinerario pedagogico del marxismo italiano*. Roma: Conoscenza.
- Criscenti, Antonia. 2005. *Educare alla democrazia. Pedagogia e politica in Lucio Lombardo Radice e Dina Bertoni Jovine*. Acireale-Roma: Bonanno.
- D'Alessio, Michela. 2020. "The «New School» of Basilicata in Mid-twentieth Century. Arturo Arcomano's Contribution for a Different Education in Southern Italy". *Espacio, Tiempo y Educación* 1: 47-67.
- D'Aprile, Gabriella. 2010. *Adolphe Ferriere e les oubliés della scuola attiva in Italia*. Pisa: Ets.
- De Giorgi, Fulvio. 2016. *La Repubblica grigia. Cattolici, cittadinanza, educazione alla democrazia*. Brescia: La Scuola.
- Giovagnoli, Agostino. 2016. *La Repubblica degli italiani. 1946-2016*. Roma-Bari: Laterza.
- Guerrucci, Nedo. "Non c'è posto per le scienze". *Riforma della Scuola* 5: 13-14.
- La Redazione. 1956. "Superamento di una crisi". *Riforma della Scuola* 8-9: 1-2.
- Lombardi, Franco Valerio. 1985. *I programmi per la scuola elementare dal 1860 al 1985*. Brescia: La Scuola.
- Lombardo Radice, Giuseppe. 2020a. *Come si uccidono le anime*, a cura di Lorenzo Cantatore. Pisa: Ets.
- Lombardo Radice, Giuseppe. 2020b. *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, a cura di Maria Volpicelli. Roma: Anicia.
- Lombardo Radice, Giuseppe. 2022. *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, a cura di Lorenzo Cantatore. Roma: Conoscenza.
- Lupi, Andrea. 2021. "The perspectives of Giuseppe Lombardo-Radice and of the idealist intellectuals on Maria Montessori". *Ricerche di Pedagogia e Didattica* 2: 41-57.
- Massucco Costa, Angiola. 1958. "Nel cuore dei problemi". *Riforma della Scuola* 6-7: 6.
- Meda, Juri. 2021. "«Saldamente padrone della mia dignità e libertà». La difficile convivenza con il regime fascista (1925-1931)". In *Una pedagogia dell'ascesa. Giuseppe Lombardo Radice e il suo tempo*, a cura di Evelina Scaglia, 61-85. Roma: Studium.
- Ministero della Pubblica Istruzione. 1956. *Programmi didattici per la scuola primaria (decreto del Presidente della Repubblica 14 giugno 1955, n. 503, pubblicato nella «Gazzetta ufficiale» n. 146 del 27 giugno 1955)*. Roma: Istituto poligrafico dello Stato.
- Pazzaglia, Luciano. 1985. "Consensi e riserve nei giudizi dei cattolici sulla riforma Gentile". In *Opposizioni alla riforma Gentile*, a cura di Giorgio Chiosso, 245-324. Torino: Centro studi sul giornalismo piemontese "C. Trabucco".
- Pazzaglia, Luciano. 1988. "Ideologie e scuola fra ricostruzione e sviluppo (1946-1958)". In Andrea Riccardi et al., *Chiesa e progetto educativo nell'Italia del secondo dopoguerra 1945-1958*, 495-532. Brescia: La Scuola.
- Pezzoli, Giovanni. 1956. "Il 'momento' dei maestri". *Riforma della Scuola* 11: 22-23.
- Pironi, Tiziana. 2025. "I rapporti di Bruno Ciari con la pedagogia laica del suo tempo". In *I modi dell'insegnare» tra scuola e società. Riflessioni sull'eredità di Bruno Ciari*, a cura di Mirella D'Ascenzo e Lucia Balduzzi, 67-79. Roma: Tab.
- Platone, Elena. 1958. "Lombardo-Radice e l'attivismo pedagogico". *Riforma della Scuola* 6-7: 4-6.
- Pruneri, Fabio. 1999. *La politica scolastica del Partito Comunista Italiano dalle origini al 1955*. Brescia: La Scuola.
- Sani, Roberto. 1997. "«Scuola italiana moderna» e il problema dell'educazione popolare negli anni del secondo dopoguerra. 1945-1962". In *Maestri, educazione popolare e società in «Scuola italiana moderna» 1893-1993*, a cura di Mario Cattaneo e Luciano Pazzaglia, 265-319. Brescia: La Scuola.
- Scandurra, Silvia Annamaria. 2019. "Valore educativo del lavoro: uno sguardo alla prospettiva della sinistra pedagogica italiana durante la metà del Novecento". *Studi sulla Formazione* 1: 283-293.
- Scaglia, Evelina. 2013. *Giovanni Calò. Nella pedagogia italiana del '900*. La Scuola: Brescia.
- Scaglia, Evelina. 2021a. "Il caso del Gruppo pedagogico di «Scuola Italiana Moderna»". In *Una pedagogia dell'ascesa. Giuseppe Lombardo Radice e il suo tempo*, a cura di Evelina Scaglia, 219-255. Roma: Studium.
- Scaglia, Evelina, cur. 2021b. *Una pedagogia dell'ascesa. Giuseppe Lombardo Radice e il suo tempo*. Roma: Studium.
- Scaglia, Evelina, cur. 2023. *Giuseppe Lombardo Radice in the Early 20<sup>th</sup> Century. A Rediscovery of his Pedagogy*. Berlin: Peter Lang.
- Scotto di Luzio, Adolfo. 2007. *La scuola degli italiani*. Bologna: il Mulino.
- Vittoria, Albertina. 2014. *Togliatti e gli intellettuali. La politica culturale dei comunisti italiani (1944-1964)*. Roma: Carocci.



**Citation:** Pellegrini Malpiedi, M. (2026). De la demanda comunitaria a la política pública: actores, redes y sociabilidad en la creación de la Escuela Normal Provincial de Reconquista (Argentina, inicios del siglo XX). *Rivista di Storia dell'Educazione* 13(1): 145-155. doi: 10.36253/rse-19508

**Received:** December 15, 2025

**Accepted:** February 8, 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:** Juri Meda, Università degli Studi di Macerata.

## De la demanda comunitaria a la política pública: actores, redes y sociabilidad en la creación de la Escuela Normal Provincial de Reconquista (Argentina, inicios del siglo XX)

From community demand to public policy: actors, networks, and sociability in the creation of the Provincial Normal School of Reconquista (Argentina, early 20th century)

MICAELA PELLEGRINI MALPIEDI

*National University of Rosario - Regional Socio-Historical Research Unit (ISHIR, CONICET-UNR), Argentina*  
micaelapellegrini89@gmail.com

**Abstract.** This article adopts a methodological approach that integrates the sociocultural history of education, studies on normal schools, regional history, and the analysis of political culture and sociability. Its aim is to analyze the role of local elites and social actors in the creation of the Escuela Normal Provincial de Reconquista, Santa Fe (1910-1916). It argues that this institution was not merely a top-down state concession but the result of a civic initiative emerging from community demands and the agency of organized local groups. The central hypothesis posits that the realization of this educational project was possible through the concerted action of a network of citizens, organized through various forms of sociability (primarily within local Masonic lodges). They leveraged their political influence and social capital to mobilize resources and negotiate with the provincial state. Findings, drawn from archival documents and press sources, reveal the continuity of a core group of key actors who drove successive committees and employed public pressure strategies, such as publishing articles in the press. This case thus illuminates the micro-political dynamics and associative networks that shaped the expansion of the educational system in the northern Santa Fe frontier.

**Keywords:** Provincial Normal Schools, teacher training, teaching, sociability.

**Resumen.** Este artículo adopta un enfoque metodológico que articula la historia socio-cultural de la educación, los estudios sobre normalismo, la historia regional y el análisis de la cultura política y las sociabilidades, con el objetivo de analizar el papel de las élites y los actores sociales locales en la creación de la Escuela Normal Provincial de Reconquista, Santa Fe (1910-1916). Se busca demostrar que esta institución no fue una mera concesión estatal, sino el resultado de una iniciativa cívica que emergió de demandas comunitarias y de la agencia de grupos locales organizados. La hipótesis central postula que la concreción del proyecto educativo fue posible gracias a la acción concertada de una red de vecinos, articulados a través de diversas formas de sociabi-

lidad (prioritariamente en logias masónicas), quienes capitalizaron su influencia política y su capital social para movilizar recursos y negociar con el Estado provincial. Los resultados de la investigación, basados en el cruce de documentación de archivo y prensa, permiten identificar la continuidad de un núcleo de actores clave, que impulsaron sucesivas comisiones y utilizaron estrategias de presión pública, como la publicación de notas en la prensa. El caso revela así las dinámicas micro-políticas y los entramados asociativos que moldearon la expansión del sistema educativo en la frontera norte santafesina.

**Palabras clave:** Escuelas Normales Provinciales, normalismo, magisterio, sociabilidad.

## INTRODUCCIÓN

El 15 de diciembre de 1911, en la página 1 del diario *Santa Fe*, salió publicada una nota escrita por la “Comisión Pro Instrucción Pública” que nucleaba vecinos y vecinas<sup>1</sup> de la localidad de Reconquista, Santa Fe.

Al señor Sub-inspector de Escuelas Nacionales, don Francisco Silva – Presente.

Reconquista, Diciembre 11 de 1911.

La Comisión Pro Instrucción Pública cuya presidencia me honro en ejercer, construida con el objeto de gestionar ante quien corresponda la instalación de una Escuela Normal Rural en ésta, somete a usted el trámite de tan importante asunto que encarna una aspiración vehemente del vecindario todo, a cuyo anhelo no pueden ser ajenas las autoridades escolares de la Nación que secundan en su órbita el lema proclamado por el presidente de la República de que educar es gobernar.

Reconquista, por su importancia social y comercial, por la facilidad de comunicación en que se encuentra con los grandes centros a pesar de la distancia que de ellos la separa; por las condiciones climáticas; por la salubridad de su ambiente; por su situación geográfica; por la capacidad productora de la comarca que la circunda, tiene derecho, tanto como otros pueblos, a los cuales lleva supremacía en los detalles mencionados, a que se le conceda el privilegio de poder legar a las generaciones que empiezan a formarse en su éjido, una educación completa e instrucción integral como la que se obtendría en la escuela que se solicita, y al término de cuyos dotes el adolescente se encontraría habilitado para orientarse con éxito cuando emprenda la lucha por la vida; escuela que, además subvendería a las necesidades de personal titulado de que han menester todas las escuelas Laínez esparcidas en la vasta región sobre la cual Reconquista irradia, por así decir, su plétórica civilizadora influencia (“Escuela Normal en Reconquista”, 1911, 1).

Desde sus primeros números, el periódico declaró explícitamente su posición: «Este diario no pertene-

ce a ningún partido político, ni tomará partido a favor o en contra de facciones o grupos específicos» (Carrizo, 2019, 20). Este posicionamiento “neutral” hacia la política puede entenderse que, en el tránsito a los siglos XIX-XX, la prensa argentina se reconfiguró. Se distanció de la esfera partidaria directa, adoptando pautas editoriales modernas impulsadas por la expansión del público alfabetizado, avances tecnológicos y la profesionalización del oficio, pasando de la opinión publicada a una opinión pública autónoma (Bonaudo, 2014). El diario *Santa Fe* se inscribió en esta lógica, buscando discursivamente mayor independencia y un vínculo directo con el lector-ciudadano. Es probable que la “Comisión Pro Instrucción Pública” eligiera este medio para amplificar su demanda ante un público general, lector de prensa y ajeno a circuitos administrativos especializados. Así, buscaban no solo informar, sino constituir una opinión pública favorable que presionara por la transformación del sistema educativo desde la sociedad civil misma.

Cuando salió publicada esta nota, la administración educativa estaba fragmentada entre el Estado nacional y el provincial, generando vacíos de financiamiento y disputas que complicaban la implementación de políticas educativas. Además, la provincia enfrentaba una alarmante tasa de analfabetismo, particularmente en las zonas rurales y en el norte, donde las oportunidades de escolarización eran escasas y tardías (Ossanna, 1993). Esto reflejaba las contradicciones de un sistema que, a pesar de su discurso civilizatorio, no lograba garantizar acceso universal a la educación pública.

El sistema educativo de Santa Fe se estableció bajo el marco federal de la primera Constitución Nacional de 1853, que delegó a las provincias la responsabilidad de legislar sobre la educación primaria gratuita. En mayo de 1883, Santa Fe sancionó su propia Constitución, en la cual se establecía la gratuidad y obligatoriedad de la instrucción primaria en su territorio. Como consecuencia, la ley provincial de 1884 exigió que toda nueva colonia agrícola contara con una escuela pública, siempre que hubiera al menos veinte niños en edad escolar. Estas leyes buscaban transformar un panorama social complejo y otorgar a la escuela un papel político crucial. En un territorio donde «ni el maestro habla el idio-

<sup>1</sup> En el contexto argentino, el concepto de “vecino” posee una connotación sociopolítica e histórica, ligada a la identidad ciudadana y a la pertenencia a la comunidad local (el barrio, la ciudad) (Sábato, 2001).

ma nacional» (Ossanna, 1993, 450), el docente era visto como el agente civilizador y el representante del Estado, encargado de inculcar los principios de la nacionalidad. La historiadora Lionetti (2007) sostiene que el sistema educativo argentino surge como un proyecto político de una clase social específica, con la misión de formar ciudadanos “argentinos” para la República. Esta propuesta fue reiterada por el gobernador Luciano Leiva en 1895, quien propuso «fundir todas las razas que aquí se radican en un solo ideal» (Ossanna, 1993, 451). Ante la rápida inmigración<sup>2</sup>, las autoridades se vieron obligadas a construir más escuelas que enseñaran no solo lectoescritura y cálculo, sino también la cultura argentina.

Aunque el Estado Nacional no administraba directamente la educación en Santa Fe, su colaboración se manifestaba a través de subsidios, aunque de manera irregular. La urgencia por crear instituciones educativas se sustentaba en la necesidad de unificación nacional y en la creciente demanda pedagógica, en un contexto de oferta insuficiente y analfabetismo persistente. Según Ossanna (1993), el analfabetismo adulto era de aproximadamente 50% a fines del siglo XIX, y 34% a inicios del siglo XX (449), afectando más a la población nacional que a los inmigrantes, y a los varones en comparación con las mujeres. A pesar de la expansión de la infraestructura educativa, el Censo Escolar Provincial de 1918 revela que de 160.662 niños y jóvenes en edad escolar, solo 97.318 estaban alfabetizados, mientras que 61.501 seguían siendo analfabetos, cuestionando la efectividad del proyecto escolar (Ossanna, 1993, 449).

Esta realidad también condujo a la sanción de la ley nacional N.º 4874 (Ley Láinez) en 1905, que autorizaba al Consejo Nacional de Educación a crear escuelas en provincias con mayor necesidad educativa. Esto consolidó un sistema educativo caracterizado por la coexistencia de diferentes jurisdicciones dentro de una misma provincia. Para 1916, Santa Fe tenía 153 establecimientos de la Ley Láinez, representando el 17,9% de sus escuelas primarias (Petitti y Giménez, 2025, 36).

Sin embargo, esta expansión reveló una carencia fundamental: la falta de docentes titulados para cumplir con las políticas educativas. El normalismo surgió así, como un proyecto político-pedagógico, consolidado desde la creación de Escuelas Normales a partir de 1970. Fiorucci y Southwell (2019) indican que este modelo buscaba generar un cuerpo docente homogéneo y controlado, garantizando un sistema educativo masivo alineado con los valores nacionales. El paradigma se expandió con la fundación de instituciones en cada capital provincial, sumando 62 para 1916. A pesar de esto,

la distribución seguía siendo insuficiente para satisfacer las demandas provinciales. Por ello, Santa Fe desarrolló un ambicioso proyecto de formación docente autónomo. Durante la gestión del Gobernador Rodolfo Freyre se inauguró la primera escuela normal provincial titulada «Escuela Normal Mixta de Maestros Rurales» en Coronada (Carrizo y Giménez, 2011). Luego, en 1910, bajo el mandato de Manuel Menchaca, se fundaron seis más, incluyendo la de Reconquista.

Mejor inspirado que el gobierno nacional, el de nuestra provincia creó y sostiene siete escuelas normales con un celo insuperable, que las caracteriza como instituciones adaptadas al ambiente, al cual infunden vida intelectual, a la vez que rubrican títulos de competencia, que reclama anhelosa la escuela primaria de los centros rurales (“Escuelas Normales de la provincia”, 1917, 2).

Estas instituciones se establecieron de forma preferente en localidades de menor tamaño (Rodríguez, 2023), respondiendo a una política educativa deliberada cuyo fin primordial era graduar maestros con destino en las zonas no urbanizadas en el menor tiempo posible (Ascolani, 2007). Para agilizar la formación, el plan de estudios se condensó en un ciclo de dos años, priorizando la instrucción pedagógica elemental y prescindiendo de contenidos vinculados con el mundo agro, en aras de que los egresados se incorporaran con celeridad a la lucha contra el analfabetismo en las áreas rurales.

Ahora bien, en este artículo no nos interrogamos sobre el proyecto pedagógico de estas instituciones, sino sobre los actores sociales que mediaron entre la sociedad civil y el Estado para materializarlas. Para ello, centramos el análisis en una de las siete escuelas normales provinciales fundadas por la provincia, la ubicada en Reconquista. Tomando como punto de partida la nota periodística antes citada, se indaga en las redes que transformaron una demanda comunitaria en una institución. El objetivo central es analizar el papel de actores sociales regionales que articulados en redes de sociabilidad, principalmente en logias masónicas locales operaron como un factor clave, y poco explorado, funcionando como un núcleo esencial de cohesión, proyección política y gestión concreta para materializar este proyecto educativo.

## METODOLOGÍA

Este artículo se inscribe en la historia social de la educación, con un marco teórico que une los estudios sobre el Estado en escala micro, la historia política regional y el análisis de sociabilidades y redes de influencia. Partimos de la premisa de que «el Estado no es un bloque

<sup>2</sup> En páginas siguientes haremos referencia sobre el movimiento migratorio en Argentina.

monolítico, sino un espacio poroso, atravesado por negociaciones y conflictos» (Osuna y Vicente, 2017, 1-2). Así, se configura como una «privilegiada arena de conflicto político, donde pugnan por prevalecer intereses contrapuestos» (Osuna y Vicente, 2017, 7). Para estudiar la creación de la Escuela Normal Provincial de Reconquista, nuestro enfoque se estructura en tres ejes conceptuales.

El primer eje es una perspectiva plural del Estado en un nivel micro, que nos permite verlo como un conjunto de agencias y actores en interacción. Según Bacolla y Ortiz Bergia (2022), este enfoque facilita la identificación de «discontinuidades, variaciones y singularidades de los procesos» (Bacolla *et al.*, 2025, 7). Así, el análisis de actores concretos y sus trayectorias resulta clave para entender la construcción de políticas públicas más allá de diseños formales (Osuna y Vicente, 2017, 6).

El segundo eje se centra en la cultura política y sociabilidad regional. Al investigar cómo se concretó un proyecto educativo local, es crucial rastrear redes de influencia. Siguiendo a Osuna y Vicente, son «las construcciones de redes, circulaciones y culturas políticas» (Osuna y Vicente, 2017, 2) las que refuerzan la relación entre Estado y sociedad. En este caso, buscamos cómo las redes masónicas actuaron como espacios de cohesión y gestión, forjando ideales laicos y modernizadores que se tradujeron en una institución educativa pública.

Por último, retomamos la historiografía sobre autonomías provinciales que destaca que las escuelas normales surgieron, en muchos casos, de iniciativas locales de élites regionales. La Escuela Normal Provincial de Reconquista es emblemática en este sentido, mostrando la capacidad de actores locales para negociar con el Estado provincial y concretar una demanda comunitaria.

Nuestra estrategia metodológica adopta un enfoque cualitativo, centrado en el análisis crítico y la triangulación de fuentes primarias y secundarias para reconstruir redes y procesos que llevaron a la creación de la escuela entre 1910 y 1912. El corpus documental incluye prensa periódica (diarios *Santa Fe* y *El Independiente*), que capta el debate público y las estrategias de visibilización; documentación de archivo (fondos del Archivo de la Gran Logia de la Argentina), que ayuda a identificar la participación masónica y analizar actas y correspondencia; y la historiografía existente, especialmente sobre masonería en Santa Fe (Vidoz, 2004) y la historia del Estado y la educación en clave regional.

Las técnicas de análisis empleadas incluyen la reconstrucción de redes a través del cruce de nombres, profesiones y participación pública, lo que permite mapear las sociabilidades que unieron a masones, educadores y vecinos; el análisis del discurso en la prensa y documentos masónicos, para identificar argumentos

y estrategias retóricas; y una perspectiva microhistórica que «recupera la agencia de las propias organizaciones estatales y su imbricación con otros actores locales» (Bacolla *et al.*, 2025, 8).

El artículo se organiza en diversos apartados. Primero, situamos la investigación en el contexto de la provincia de Santa Fe y en la localidad de Reconquista a inicios del siglo XX. Luego, exploramos la masonería en el norte santafesino, identificando actores clave en la fundación de la escuela. Finalmente, analizamos las formas de organización y sociabilidad de los habitantes de Reconquista que dieron vida al proyecto educativo, concluyendo con una reflexión sobre los resultados e implicancias de este caso para entender la expansión educativa en la frontera norte santafesina.

#### RECONQUISTA EN EL ESCENARIO SANTAFESINO, TIEMPO Y CONTEXTO

La fundación de la Escuela Normal Provincial de Reconquista a principios del siglo XX se interpreta como la cristalización de dinámicas complejas en Santa Fe, un territorio influenciado por el proyecto migratorio y el modelo agroexportador. Argentina, reconocido por recibir extranjeros, vivió en la década de 1880 un punto de inflexión en su proceso migratorio, impulsado por la visión de Domingo Faustino Sarmiento y Juan Bautista Alberdi. Para ellos, la inmigración masiva de europeos era esencial para poblar el “desierto”<sup>3</sup>, modernizar y establecer una nación próspera. Sarmiento, con ideas positivistas y raciales, consideraba central el componente étnico en el progreso, desechando a los legados hispanos y a las poblaciones originarias como lastres.

Así, con el Estado nacional consolidado tras la pacificación interna, Argentina experimentó la “gran inmigración” (Moreno, 2016, 52), transformando su estructura demográfica con un saldo neto de aproximadamente 4.300.000 inmigrantes entre 1870 y 1914 (Devoto, 2003, 42). Aunque el fenómeno abarcó gran parte del territorio, concentró su impacto en la “pampa húmeda” (Buenos Aires, Santa Fe, Córdoba y Entre Ríos), que se convirtió en el corazón del modelo agroexportador, recibiendo inmigrantes y facilitando inversiones en infraestructura que dinamizaron el sector agrícola-ganadero.

La provincia de Santa Fe se benefició de esta colonización agrícola, de la expansión ferroviaria y el auge cerealero, lo que la llevó a ser una de las más receptivas

<sup>3</sup> El “desierto” pampeano se veía como un espacio de barbarie y atraso, un obstáculo colonial para el progreso. Su solución positivista era reemplazarlo con inmigración masiva y selectiva de europeos del norte, portadores de la “civilización”.

de extranjeros. Esta recepción de inmigrantes transformó profundamente su estructura social y económica. Diversa y heterogénea, la jurisdicción presentó variables regionales de modernización condicionada por fuerzas económicas y sociales. La localidad que aquí nos convoca, se encuentra al norte, vinculada al Chaco, persiguiendo una vocación ganadera extensiva y un desarrollo más lento, reflejando distintas experiencias inmigratorias. En efecto, fundada en 1872 como parte del Plan de Avanzada sobre el Chaco<sup>4</sup>, Reconquista se inscribió en una lógica de control militar y conectividad fluvial. Con la llegada del ferrocarril y el auge de industrias, se constituyó como un centro secundario de acumulación, redistribuyendo mano de obra hacia el interior chaqueño. La inmigración en Reconquista, demandada por el contexto laboral, atrajo no a colonos, sino a una fuerza de trabajo móvil y precarizada, compuesta por migrantes internos y extranjeros empleados en fábricas y obrajes. Esta situación generó una estructura social desigual y en constante movilidad.

Dentro de este contexto, la masonería cobró relevancia en la sociabilidad formal. Según Di Stefano (2016), la logia ofreció un espacio de sociabilidad que operó como mecanismo de integración en una ciudad de frontera como Reconquista, promoviendo solidaridad y un anticlericalismo que resonaba con las élites políticas (Devoto, 2003). Este entramado asociativo actuó como un puente entre las instituciones y la población extranjera, lo que explica la posterior aparición de referentes políticos locales (Vidoz, 2004, 34).

La creación de la Escuela Normal Provincial de Reconquista puede interpretarse a través de este escenario sociopolítico específico, donde las dinámicas locales, impulsadas por las élites y sus formaciones asociativas, jugaban un rol protagónico. Las logias masónicas, en este sentido, fue un taller de cultura laica y modernizadora, donde se forjaron alianzas y se materializaron ideales en una iniciativa concreta. La fundación de la escuela emergió, así, como una cristalización de un proyecto hegemónico gestado en estos espacios de sociabilidad. Este red de actores locales movilizó recursos y voluntad política, dotando a Reconquista de un equipamiento esencial en la competencia por el modelo civilizatorio en el norte santafesino.

La relación entre el espacio masónico y el proyecto educativo se apoya en una profunda afinidad ideológica que, a nivel nacional, vinculó a la masonería con el normalismo en la segunda mitad del siglo XIX. Genta señala

que la masonería ejerció una «labor educativa “externa”» (Genta, 1949, 6), promoviendo una educación pública, laica y científica. El normalismo actuó como el brazo pedagógico de esta visión (Gánzer, 2021, 7), buscando consolidar una identidad nacional alejada de la influencia tradicional católica, en sintonía con lo que Genta denominó el «gobierno invisible de la logia» sobre el alma nacional (Genta, 1949, 4).

#### SOCIABILIDAD EN RECONQUISTA

Según Alejandro Vidoz, la evidencia documental más temprana referida a la actividad masónica en el norte de la provincia de Santa Fe se localiza en la ciudad de Reconquista, constituyéndose en el núcleo a partir del cual se proyectaría su influencia en la región (Vidoz, 2004, 40):

En el Vall... de Reconquista (Prov. de Sta. Fe) a los 7 días del mes de Febrero de 1891 E...V... se reunieron los Hh.: Mm.: abajo firmados y resolvieron que en vista de no existir en este Vall... ninguna Log... regularmente constituida, y siendo sumamente necesario levantar Templos a la Virtud y Calabozos al Vicio, desde ese momento se constituieren en Triang.: Mas... bajo el título distintivo de “Galileo” N° [...] (RL. Logia Galileo N° 115, en Archivo de la Gran Logia de Libres y Aceptados Masones de la República Argentina en Buenos Aires, Carpeta correspondencias N° 20).

Este primer manuscrito hallado aporta un dato original: la primera agrupación formal en el norte santafesino fue un Triángulo, no una Logia. La diferencia es estructural; una Logia necesita un mínimo de siete Maestros Masones, mientras que un Triángulo puede formarse con solo tres. Su naturaleza es transitoria, actuando como un peldaño preliminar. Este mecanismo revela una estrategia de expansión prudente, adaptada a las condiciones de una región de frontera con escasa presencia masónica. María Laura Tornay señala que la propagación de la Orden era vital y la admisión de nuevos miembros era delicada, sujeta a un ritual que garantizaba que los incorporados fueran «libres y de buenas costumbres» (Tornay, 2007, 5-6), capaces de soportar las cargas económicas de la sociedad.

Avanzando en el tiempo, durante la bisagra de los siglos XIX y XX, encontramos en Reconquista dos logias estables: la Logia “Galileo” y la Logia “Justicia”. Ambas habían «abatido columnas» antes de la creación de la Escuela Normal Provincial que nos convoca. Sin embargo, al revisar las nóminas de iniciados, emergen nombres que son actores clave en la vida cívica de Recon-

<sup>4</sup> A mediados del siglo XIX, el Estado impulsó este plan para incorporar el norte santafesino. El proceso implicó la delimitación territorial, campañas militares contra indígenas y la posterior distribución de tierras a colonos y capitales privados.

quista. Estos individuos formaron parte de las comisiones pro-escuela normal que gestionaron y dieron vida a dicha institución, y ocuparon luego lugares de jerarquía en la estructura educativa. Esta continuidad entre la esfera masónica y el proyecto educativo sugiere una red de influencia que trascendió la formalidad de las logias, canalizando ideales y capital social hacia la modernización regional.

Dicha superposición revela una continuidad del capital social, simbólico y organizativo forjado en el taller masónico, que se dirigió al proyecto de modernización educativa local. Marta Bonaudo plantea que estas redes masónicas eran círculos de sociabilidad que adquirieron dimensiones institucionales y proyección política, creando vínculos que impactaron en las tramas locales, funcionando como instancias de mediación entre los individuos y el Estado (Bonaudo, 2007, 404).

Para profundizar en este vínculo, tomemos el caso de la Logia “Galileo”. Inscrita bajo el número 115 en Reconquista, fue la única con ese nombre en los registros nacionales. La formalización de su estatus queda reflejada en el libro de “Cartas Patentes” del archivo de la Gran Logia Argentina, donde se consigna su consagración y regulación (RL. Logia Justicia N° 115, en Archivo de la Gran Logia de Libres y Aceptados Masones de la República Argentina en Buenos Aires, Carpeta Libro de Cartas Patentes, 2 de Septiembre de 1892).

Este documento certifica que ya contaba con los siete maestros masones requeridos, consolidándose como una entidad plena. Esta regularización va más allá de lo administrativo, estableciendo una red local cohesionada por los ideales y prácticas de la fraternidad. Las logias santafesinas, con mecanismos de ingreso selectivos, tendían a incluir una composición social amplia, integrando comerciantes, profesionales y artesanos bajo principios liberales (Tornay, 2007, 10-11). En el taller, los miembros vivían un “aprendizaje en igualdad y libertad” (Bonaudo, 2007), preparándose para roles en la esfera pública a través de la democracia interna y el debate.

Paralelamente, surgió un segundo taller en la ciudad, la logia “Justicia” N° 125. Este fenómeno estuvo ligado a una dinámica interna de la “Galileo”, que vivió una significativa pérdida de miembros a principios de 1895. Diecisiete hermanos, alrededor del treinta y cinco por ciento de la membresía, decidieron formar una nueva entidad masónica. Lo crítico fue que muchos de ellos ocupaban cargos en la logia, lo que convierte la fundación de la “Justicia” en una escisión promovida por su propio núcleo dirigente (Vidoz, 2004, 41).

Las posturas internas de la masonería reconquistense estaban divididas respecto al perfil del nuevo hermano. La Logia “Justicia” adoptó un criterio elitista,

rechazando candidatos que no se ajustaban a un “cuerpo selecto” de cualidades intelectuales y morales específicas. En contraste, la “Galileo” mostraba un pragmatismo que privilegiaba el nivel económico y progreso social de los postulantes (Vidoz, 2004, 43). Esta divergencia reflejaba dos concepciones antagónicas sobre la función de la logia: una como bastión de una vanguardia ilustrada y otra como red de sociabilidad para una élite económica emergente. Esta tensión local se relaciona con los dilemas más amplios que Bonaudo (2007) identifica en la masonería argentina, donde surgían conflictos sobre jerarquías internas y el sentido democrático de la institución.

Finalmente, el primer documento oficial de la Logia Justicia N° 125, conservado en el Archivo de la Gran Logia de la Argentina, expresa el deseo colectivo de constituir una nueva agrupación. Este texto no solo formaliza una solicitud, sino que señala la autonomía y los principios que diferenciaban su identidad respecto a la “Galileo”, actuando como prueba del proceso de escisión y reorganización de la vida masónica local bajo nuevos parámetros. (RL. Logia Justicia N° 115, Carpeta correspondencias N° 18, Archivo de la Gran Logia de Libres y Aceptados Masones de la República Argentina, Buenos Aires). Es dentro de estas nóminas donde, cruzando fuentes, se identifican nombres que reaparecen, años más tarde, impulsando la fundación de la Escuela Normal. Por ejemplo, los integrantes de ambas logias masónicas para 1902 eran:

Logia “Justicia N° 125”  
 Venerable: Juan Gil  
 1<sup>er</sup> Vigilante: Antonio Brizzolari  
 2<sup>do</sup> Vigilante: Antonio Cardozo  
 Orador: Andrés T. Andino  
 Secretario: Emilio Suverón  
 Tesorero: Gustavo Koller  
 Hospitalario: Serafín Kerz  
 1<sup>er</sup> Experto: Egidio Corti  
 2<sup>do</sup> Experto: Felipe Rojas  
 Guarda Templo: Carlos Becchi  
 Guarda Sellos: Teodoro Frey  
 1<sup>er</sup> Diácono: José G. Palacios  
 2<sup>do</sup> Diácono: Francisco Nickisch

Logia “Galileo N° 115”  
 Venerable: Gerónimo Piazza  
 1<sup>er</sup> Vigilante: Víctor Moglia  
 2<sup>do</sup> Vigilante: David Morgan  
 Orador: Luís Foglia  
 Secretario: Ángel Castaño  
 Tesorero: Alcides Vrillaud  
 Hospitalario: Francisco Ingaramo  
 1<sup>er</sup> Experto: Charles Reynolds  
 Guarda Templo: David Zanazzi  
 Maestro de Ceremonias: José Brunetti

(Vidoz, 2004, 56)

El año 1904 presenta una particularidad significativa: en los archivos de la Gran Logia de la Argentina no hay datos de las logias reconquistenses. Tanto la “Galileo N° 115” como la “Justicia N° 125” carecen de documentación (actas, comunicaciones, estados de membresía). Este vacío no implica inactividad absoluta, pero sí seña-

la un quiebre en la continuidad institucional registrada. Este silencio coincide con un momento de transición y reconfiguración en la vida cívica local, incluyendo los preparativos y la concreción del proyecto de la Escuela Normal Provincial. Este aparente eclipse de las logias puede leerse, según Bonaudo (2007), como un punto de inflexión donde el capital social, las prácticas asociativas y el ideario liberal-republicano de la sociabilidad masónica encontraron un nuevo cauce de expresión en la acción pública, materializándose en la lucha por una institución educativa moderna. La red, en definitiva, trascendió el taller y se proyectó sobre la ciudad.

#### ACTORES, REDES, Y UNA ESCUELA NORMAL

Mientras las logias masónicas del norte santafesino, como “Justicia” y “Galileo”, quedaron inactivas hacia el último lustro de la década de 1910, ya sea por ser declaradas “irregulares” o por entrar “en sueño”, esto no significó la desaparición de los masones como actores sociales. Muy por el contrario, estos individuos siguieron actuando de manera influyente en el ámbito institucional y político. Lo hicieron moviendo las antiguas redes, influencias y contactos que habían construido precisamente sobre la base de la hermandad francmasónica. Su afiliación común a las lógicas los identifica como miembros de un entramado formal de sociabilidad y poder local, desde el cual impulsaron iniciativas cívicas. Las trayectorias individuales reflejan esta convergencia de esferas: Pedro Andino, maestro y director escolar, actuó como nexo educativo (RL. Logia Justicia N° 115, en Archivo de la Gran Logia de la República Argentina en Buenos Aires, Carpeta correspondencias N° 18). Jorge Kohli, político, desarrolló una carrera administrativa como candidato a senador (1926), integrante de la comisión municipal (1929) y presidente del Consejo Municipal (Vidoz, 2004, 101). Gerónimo Piazza, comerciante e inmigrante italiano, representaba a la élite económica local. Otros como Pedro E. Nichisa, Alberto Seve de Gastón y José G. Palacios, probablemente propietarios agropecuarios, estaban adheridos a la Sociedad Rural (Vidoz, 2004, 96), mostrando su vínculo con el asociacionismo patronal. En efecto, vemos acá que, las logias en Reconquista, habrían funcionado como un espacio de convergencia donde los interés del sector educativo, político y económico, se articulaban con proyectos de desarrollo local y de gestión política como fue el caso de la creación de la Escuela Normal Provincial de Reconquista.

En el conjunto de acciones e instituciones impulsadas por las lógicas masónicas se encontraban tanto los

órganos de gobierno local, las Comisiones de Fomento, como aquellas esferas que hasta entonces habían sido dominio casi exclusivo de la Iglesia Católica: el Registro Civil, la administración de los cementerios, las escuelas primarias e incluso los centros de difusión cultural (Vidoz, 2004, 91). Paralelamente, impulsaron la creación de otras entidades destinadas a concretar sus ideales de Libertad, Igualdad y Fraternidad, dando respuesta a las necesidades urgentes de una sociedad multicultural en plena conformación. A través de esta doble vía, la incidencia en las instituciones públicas y la promoción de asociaciones civiles, lograron obtener un control significativo del campo cultural local. Durante el período aquí delimitado, este accionar se articuló con el surgimiento de partidos políticos de marcada tendencia laicista, al menos en algunas de sus corrientes internas más influyentes, como la Unión Cívica Radical, el Partido Demócrata Progresista<sup>5</sup> y el Partido Socialista<sup>6</sup>. Tanto en estos espacios como en el oficialista Partido Autonomista Nacional<sup>7</sup>, los francmasones de la región se nucleaban, tejiendo alianzas y ocupando lugares de influencia para cimentar su proyecto hegemónico (Vidoz, 2004, 91). Ahora bien, ¿qué sucede específicamente con el caso de la Escuela Normal? Esta institución representa un objeto de análisis privilegiado, pues condensa de manera ejemplar la convergencia de todas estas estrategias.

Nos situamos, en los inicios de la década de 1910, un momento en que la práctica religiosa en Reconquista tenía como uno de sus ejes centrales la creación y consolidación de instituciones educativas confesionales (Vidoz, 2004). En pocos años, el impulso de las congregaciones religiosas, con el apoyo de una parte significativa de la población y del clero local, transformó este emprendimiento en el principal centro educativo del norte santafesino.

Frente a este panorama, la respuesta de los sectores laicistas se materializó ese mismo año en la creación de una Comisión Pro-Escuela Normal, una entidad concebida expresamente como contrapeso a la iniciativa liderada por el obispo local. Esta comisión surgió por la decisión y acción concertada de numerosos franc-

<sup>5</sup> El Partido Demócrata Progresista (PDP) se fundó en 1914, liderado por Lisandro de la Torre. Defendió el federalismo, el laicismo, el liberalismo político y la intervención estatal en lo económico-social.

<sup>6</sup> El Partido Socialista (PS) se fundó en 1896 bajo el liderazgo de Juan B. Justo. Fue el primer partido de clase obrera en Argentina, promoviendo reformas sociales dentro del sistema legal. Combinaba el socialismo científico con la lucha por derechos laborales, el laicismo y la democratización política.

<sup>7</sup> El Partido Autonomista Nacional (PAN) fue la fuerza gobernante entre 1874 y 1916, surgiendo de la fusión entre autonomistas y nacionalistas. Bajo el liderazgo de Julio A. Roca, consolidó el Estado nacional, promovió la inmigración y el modelo agroexportador. Su régimen, se basaba en el liberalismo económico y el centralismo político.

masones locales<sup>8</sup>. Entre sus fundadores se encontraban Andrés Andino<sup>9</sup>, Emilio Kohli<sup>10</sup> y Clemente San Martín, a los que pronto se sumaron Gerónimo Piazza<sup>11</sup>, Luis Foglia<sup>12</sup>, Carlos Frattini<sup>13</sup>, Juan B. Ferro (Ferro, 2007), Enrique Pavarín<sup>14</sup>, José Palacios<sup>15</sup> y Pedro E. Nickisch<sup>16</sup>. Como se puede observar, entre los miembros fundadores, la mayoría eran masones, lo que revela el carácter orgánico de esta iniciativa dentro de la estrategia de aquella cultura política.

Este sector no se limitó a la gestión administrativa; se movilizó activamente en la esfera pública para promover sus ideales. Así, en 1907, a través de las páginas de un periódico local, se convocó a la población de Reconquista a un mitin para

<sup>8</sup> Se observa una dinámica de rotación y acumulación de cargos entre los iniciados. A modo ilustrativo, desarrollaremos algunos de los puestos que ocuparon, sin que esto implique un recorrido unívoco o definitivo en sus trayectorias asociativas.

<sup>9</sup> En 1902 era Orador de la Logia Justicia N° 125 (RL. Logia Justicia N° 1115, en Archivo de la Gran Logia de Libres y Aceptados Masones de la República Argentina en Buenos Aires, Carpeta correspondencias N° 69).

<sup>10</sup> En 1898 ya era "Experto" en la Logia Justicia N° 125 (RL. Logia Justicia N° 1115, en Archivo de la Gran Logia de Libres y Aceptados Masones de la República Argentina en Buenos Aires, Carpeta correspondencias N° 69) pero también se lo puede encontrar como Secretario e incluso como Hermano Venerable en 1901 (RL. Logia Justicia N° 115, en Archivo de la Gran Logia de Libres y Aceptados Masones de la República Argentina en Buenos Aires, Carpeta correspondencias N° 41).

<sup>11</sup> En 1891 ya formaba parte del Triángulo (RL. Logia Justicia N° 115, en Archivo de la Gran Logia de Libres y Aceptados Masones de la República Argentina en Buenos Aires, Carpeta correspondencias N° 41) y en 1893 era Hermano Venerable de la Logia Galileo N° 115 (RL. Logia Galileo N° 115, en Archivo de la Gran Logia de Libres y Aceptados Masones de la República Argentina en Buenos Aires, Carpeta correspondencias N° 205).

<sup>12</sup> En 1893 era 1<sup>er</sup> Vigilante en la Logia Galileo N° 115 (RL. Logia Galileo N° 115, en Archivo de la Gran Logia de Libres y Aceptados Masones de la República Argentina en Buenos Aires, Carpeta correspondencias N° 205), en 1897 pasa a Secretario, en 1901 orador, (RL. Logia Justicia N° 115, en Archivo de la Gran Logia de Libres y Aceptados Masones de la República Argentina en Buenos Aires, Carpeta correspondencias N° 41) entre otros.

<sup>13</sup> En el año 1901 lo encontramos como Tesorero en la Logia Galileo N° 115 (RL. Logia Justicia N° 115, en Archivo de la Gran Logia de Libres y Aceptados Masones de la República Argentina en Buenos Aires, Carpeta correspondencias N° 41).

<sup>14</sup> En 1896 era Guarda Templo de la Logia Galileo N° 115 (RL. Logia Justicia N° 115, en Archivo de la Gran Logia de Libres y Aceptados Masones de la República Argentina en Buenos Aires, Carpeta correspondencias N° 41).

<sup>15</sup> En 1989 era 2<sup>do</sup> Vigilante de la Logia Justicia N° 125 (RL. Logia Justicia N° 115, en Archivo de la Gran Logia de Libres y Aceptados Masones de la República Argentina en Buenos Aires, Carpeta correspondencias N° 41).

<sup>16</sup> Lo Podemos encontrar como como Hermano Venerable en 1900 y como 2<sup>do</sup> Vigilante de la Logia Justicia N° 125 en 1901 (RL. Logia Justicia N° 115, en Archivo de la Gran Logia de Libres y Aceptados Masones de la República Argentina en Buenos Aires, Carpeta correspondencias N° 41).

protestar contra la decisión de la cámara de Diputados de la provincia de donar a los jesuitas valiosos terrenos en Santa Fe [...] los sentimientos liberales que predominan en este pueblo, deben haberse resentido ante el hecho de una donación sin motivo a una congregación riquísima ("Nihil novum sub sole", 1905, s/p).

Los organizadores, entre los que nuevamente figuraban francmasones como Carlos Frattini<sup>17</sup>, los hermanos Hachuel<sup>18</sup>, Pedro E. Nickisch y Ángel Rapaccioli (Vidoz, 2004, 112), entre otros, proponían que esos recursos se destinaran a la construcción de escuelas laicas. Esta acción muestra la transición de la sociabilidad discreta de la logia a la intervención pública directa, utilizando la prensa y la asamblea como herramientas para disputar el sentido de las políticas públicas y el destino de los fondos del Estado, en una clara pugna por la definición del modelo educativo que habría de prevalecer en la región.

Años después y paralelamente, se inicia la gestión para la creación de una Escuela Normal Provincial en dicha localidad. Específicamente el 21 de septiembre de 1910, cuando el presidente de la Comisión de Fomento, Froilán Diez, suscribió una nota para convocar una nueva asamblea cuyo objetivo específico era planificar los trámites para la creación de un Instituto Normal de Enseñanza. Con el apoyo del diputado nacional Dr. Marcial Candeoti, se consiguió incluir una partida para la escuela en el presupuesto nacional de 1911. Sin embargo, el Ministerio de Hacienda suprimió los fondos por razones de austeridad, frustrando la iniciativa a pesar de un petitorio respaldado por más de diez mil firmas. Sucedieron varias comisiones sin lograr materializar el proyecto (Vidoz, 2004).

Ante esta situación, la Comisión Pro-Escuela Normal publicó notas en el periódico *Santa Fe* para exigir la concreción de la escuela. Esta estrategia buscaba visibilizar el reclamo, construir legitimidad pública y ejercer presión política. Al llevar la demanda a la prensa provincial, los promotores transformaban una aspiración local en un asunto de interés público registrado, exponiendo la responsabilidad de las autoridades ante un auditorio amplio. Así, la gestión comunitaria dio un salto a la esfera pública, utilizando los medios para incidir en la agenda estatal y acelerar un proyecto postergado. Ante la persistente falta de resultados, se produjo un giro sig-

<sup>17</sup> En 1901 fue Tesorero de la Logia Justicia N° 125 (RL. Logia Justicia N° 115, en Archivo de la Gran Logia de Libres y Aceptados Masones de la República Argentina en Buenos Aires, Carpeta correspondencias N° 41).

<sup>18</sup> Orador en la Logia Justicia N° 125 en 1900 y experto (RL. Logia Justicia N° 115, en Archivo de la Gran Logia de Libres y Aceptados Masones de la República Argentina en Buenos Aires, Carpeta correspondencias N° 18).

nificativo en la estrategia con la formación, en 1914, de la Comisión de Damas Pro-Escuela Normal<sup>19</sup>. Presidida por Juana P. de Frattini<sup>20</sup> e integrada por mujeres como Isabel F. de Kohli<sup>21</sup> y Ernestina P. de Ittig<sup>22</sup>, esta agrupación marcó la irrupción formal de un colectivo femenino en la arena pública reconquistense, un espacio tradicionalmente masculino. Su acción se proyectó directamente al gobierno provincial para gestionar la creación de una escuela similar a la Normal de Coronda, tomando así las riendas de la reivindicación. Sus intensas y sostenidas gestiones dieron fruto concreto el 12 de abril de 1915, cuando recibieron a Pedro A. Ruarte<sup>23</sup>, enviado oficial del gobierno provincial para proyectar la organización del establecimiento. Paralelamente, para garantizar el sostenimiento inicial de la futura escuela, la comisión impulsó y organizó una colecta popular que logró recaudar la suma de \$ 410 moneda nacional, demostrando no solo capacidad de gestión y persuasión ante las autoridades, sino también un arraigado apoyo comunitario que ellas supieron canalizar (E.E.S.O. 2013).

El proceso se aceleró a partir de mayo de 1915. Ruarte asumió la dirección de la Escuela “Bernardino Rivadavia”, la cual se convertiría en la base y curso de aplicación para la nueva institución. Finalmente, el 27 de mayo de 1915, abrió sus puertas el primer año de la Escuela Normal Popular “Juan B. Alberdi” bajo su dirección. La oficialización llegó el 1º de febrero de 1916 por decreto del gobernador Manuel Menchaca y su ministro José J. Amavet, que creó el segundo año normal y reorganizó el personal, reemplazando a los docentes sin título por maestros normales nacionales. Los primeros maestros egresaron en 1917, y en 1922 una reforma del plan de estudios incorporó el título de Maestro Nacional Vocacional, consolidando el perfil de la institución.

## REFLEXIONES FINALES

Al concluir este trabajo, se hace necesaria una mirada retrospectiva que evalúe el camino recorrido y los hallazgos obtenidos. Nuestro objetivo fue desentrañar los procesos sociales y políticos que hicieron posible la

<sup>19</sup> No se halló documentación sobre la estructura o acciones de esta comisión, un vacío frecuente que también opaca las trayectorias de sus integrantes. Su probable vínculo familiar con logias masónicas las habría posicionado como actores clave en la política local, especialmente en educación y beneficencia, ámbitos gestionados por mujeres de la elite (Barrancos, 2007).

<sup>20</sup> Familiar del ya mencionado iniciado masón Carlos Frattini.

<sup>21</sup> Familiar del ya mencionado iniciado masón Emilio Kohli.

<sup>22</sup> Familiar del iniciado masón Adolfo Ittig (Vidoz, 2004)

<sup>23</sup> Pedro A. Ruarte fue un político argentino del Partido Demócrata Progresista (PDP), vinculado al gobierno de la provincia de Santa Fe.

creación de la Escuela Normal Provincial de Reconquista, yendo más allá de la narrativa oficial que presenta estas fundaciones como simples actos administrativos del Estado Nacional. Siguiendo la propuesta de Bacolla y Ortiz Bergia (2022), bajamos “el ras del suelo” para observar los intereses, conflictos y negociaciones que configuraron una política pública en la frontera norte santafesina entre los siglos XIX y XX.

Adoptamos una metodología de historia sociocultural y regional de la educación, enfocándonos en las sociabilidades y culturas políticas locales. Buscamos rastrear las redes de personas y los espacios donde se asociaban para incidir en su realidad. Este enfoque nos permitió entender la dinámica de la comunidad reconquistense, utilizando fuentes diversas, como la prensa periódica, especialmente el diario Santa Fe, que reflejó el debate público y los reclamos sociales sobre educación. Los documentos del Archivo de la Gran Logia de la Argentina nos brindaron una visión clara de la trama asociativa del periodo, ayudándonos a identificar actores y sus trayectorias. También consideramos fuentes secundarias sobre la historia de Reconquista, como los aportes de Alejandro Vidoz (2004).

Los resultados confirmaron en gran medida nuestra hipótesis. La Escuela Normal de Reconquista fue el resultado de una persistente acción colectiva local, evidenciando una continuidad de actores que, a través de diversas formas organizativas (lógicas, masónicas, comisiones vecinales, partidos políticos), mantuvo viva la demanda durante más de una década. La identificación de muchos de estos individuos con logias masónicas como “Galileo” y “Justicia” no es meramente anecdótica; refleja una cultura política compartida basada en ideales laicos, liberales y de progreso, que encontró en el proyecto educativo un canal ideal para concretarse. Estas redes proporcionaron el capital social y los canales necesarios para gestionar ante las autoridades.

Sin embargo, este trabajo representa solo un inicio, con varias líneas abiertas para futuras indagaciones. En definitiva, hemos mostrado que la fundación de una escuela es un hecho político profundamente ligado a su tiempo y lugar. En el caso de Reconquista, fue el resultado de una larga lucha de una comunidad que, desde su posición periférica, supo organizarse y negociar para obtener una herramienta considerada fundamental para su futuro.

## REFERENCIAS

Ascolani, Adrián. 2007. “Las Escuelas Normales Rurales en Argentina, una transacción entre las aspiraciones

- de la cultura letrada y el imaginario de cambio socio-económico agrario (1910-1946)". En *Educação Rural em Perspectiva Internacional. Instituições, práticas e formação do professor*, compilado por Flavia Corrêa Werle, 373-424. Ijuí: Editora UNIJUI.
- Bacolla, Natacha y Ortiz Bergia, María José. 2022. "Presentación al dossier. La Nación en las provincias. Saberes, agencias y políticas públicas nacionales en el interior del país en el siglo XX". *Historia Regional XXXV*(47): 1-6. <https://historiaregional.org/ojs/index.php/historiaregional/article/view/644/1188>. Consultado: domingo 14 de diciembre de 2025.
- Bacolla, Natacha, Martocci, Federico, Ortiz Bergia, María José y Yangilevich, Melina (dirs.). 2025. *Historiar el estado: estudios en escala*. Río Cuarto: UniRío Editora.
- Barrancos, Dora. 2007. *Mujeres en la sociedad argentina: una historia de cinco siglos*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Bonaudo, Marta. 2007. "Liberales, masones, ¿subversivos?". *Revista De Indias* 67(240): 403-432. <https://doi.org/10.3989/revindias.2007.i240.605>. Consultado el 14 de diciembre de 2025.
- Bonaudo, Marta. 2014. "Vecinos, contribuyentes y ciudadanos entre la representación de intereses y el interés general". *Revista De Historia*, (10): 25-57. <https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/historia/article/view/211>. Consultado el 21 de enero de 2026.
- Botana, Natalio. 2016. *El orden conservador: La política argentina entre 1880 y 1916*, 5ª ed. Buenos Aires: Edhasa.
- Carrizo, Bernardo y Giménez, Juan Cruz (coord.). 2011. *Auroras en provincia. Proyectos educativos y discursos pedagógicos en la formación docente santafesina (1909-2009)*. Santa Fe, Argentina: María Muratore.
- Carrizo, Bernardo. 2019. *Los radicalismos en la democratización política*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral. [http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8080/bitstream/handle/11185/5569/carrizo\\_web.pdf](http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8080/bitstream/handle/11185/5569/carrizo_web.pdf). Consultado el 21 de enero de 2026.
- Devoto, Fernando. 2003. *Historia de la inmigración en la Argentina*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Di Stefano, Roberto. 2016. *El púlpito y la plaza. Clero, sociedad y política de la monarquía católica a la república rosista*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- "Escuela Normal en Reconquista". 1911. *Santa Fe*, 15 de diciembre: 1. <https://www.santafe.gob.ar/hemeroteca/diario/7235/?page=1> Consultado: 21 de enero de 2026.
- "Escuelas Normales de la Provincia". 1917. *Santa Fe*, 12 de agosto: 2. <https://www.santafe.gob.ar/hemeroteca/diario/8326/?page=1>. Consultado: 21 de enero de 2026.
- E.E.S.O. Escuela de Educación Secundaria Orientada N° 203 "Juan Bautista Alberdi". 2013. *Nuestra Historia*. <https://eeso203jbalberdi.blogspot.com/2013/03/nuestra-historia.html>. Consultado el 14 de diciembre de 2025.
- Fiorucci, Flavia y Southwell, Myriam. 2019. "Normalismo". En: *Palabras claves en la historia de la educación argentina*, editado por Flavia Fiorucci y José Bustamante Vismara, 247-250. Buenos Aires: UNIPE.
- Ferro, Jorge Francisco. 2007. *Entre Columnas, diccionario masónico*. Buenos Aires: Editorial Lumen.
- Gánzer, Yamila Nazarena. 2021. "Profesor Sebastián Vera: redes políticas y estrategias para una educación normalista municipal (Río Cuarto 1881-1886)". *Revista CRONÍA* 17: 50-62.
- Genta, Jordan Bruno. 1949. *La Masonería en la Historia Argentina. A propósito del Centenario de la Muerte del General San Martín (1850-1950)*. Buenos Aires: Ediciones del Restaurador.
- Lionetti, Lucia. 2007. *La Misión Política de La Escuela Pública 1870-1916*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Moreno, Jose Luis. 2016. "Breve historia social de un siglo de inmigración extranjera en la Argentina 1860-1960". En *Los inmigrantes en la construcción de la Argentina*, editado por Juan Artola, 51-72. Argentina: Amerian S.R.L.
- "Nihil Novum sub sole". 1905. *El Independiente*, sin datos. Archivo Histórico Municipal de Reconquista.
- Ossanna, Edgardo; Ascolani, Adrian; Moscatelli, Mirta y Pérez Alberto. 1993. "Una aproximación a la educación santafesina de 1885 a 194". En *Historia de la educación en la Argentina. La educación en las provincias y en los territorios nacionales*, dirigido por Adriana Puiggrós, 445-490. Buenos Aires: Galerna.
- Osuna, Florencia y Vicente, Martin. 2017. "Estudios sobre Ministerios. Actores, políticas y problemas de abordaje entre el primer peronismo y la última dictadura". *Estudios Sociales Del Estado* 3(6): 1-10. <https://doi.org/10.35305/ese.v3i6.121>. Consultado el 14 de diciembre de 2025.
- Petitti, Eva María y Giménez, Juan Cruz. 2024. "La Ley Láinez en la provincia de Santa Fe durante la primera mitad del siglo XX: algunas notas sobre su implementación". *Anuario De Historia De La Educación* 25(1): 32-53. <https://doi.org/10.51438/2313-9277.2024.25.1.e019>. Consultado el 14 de diciembre de 2025.
- Rodríguez, Laura Graciela. 2023. "Los orígenes del normalismo en la provincia de Santa Fe (1879-1920)". *Historia Regional XXXVI* (49): 1-14. <https://historia->

regional.org/ojs/index.php/historiaregional/article/view/753. Consultado el 14 de diciembre de 2025.

Sábato, Hilda Iris. 2001. *La política en las calles: Entre el voto y la movilización, Buenos Aires, 1862-1880*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.

Tornay, María Laura. 2007. Modernidad y Masonería en Santa Fe. Los lenguajes de la modernidad en la masonería: sociabilidad y ritos de iniciación. Un caso en Santa Fe a fines del siglo XIX<sup>o</sup>. Ponencia presentada en la reunión anual de las XI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Tucumán, 19-22 de noviembre. <https://cdsa.academica.org/000-108/607.pdf>. Consultado el 20 de enero de 2026.

Vídoz, Alejandro. 2004. *La masonería en el norte santafesino (1872-1930): origen, evolución y crisis de una sociedad secreta en el norte de la provincia de Santa Fe*. Santa Fe: Universidad Nacional del Nordeste. Facultad de Humanidades.

#### FUENTES

- RL. Logia Justicia N° 115, en Archivo de la Gran Logia de Libres y Aceptados Masones de la República Argentina en Buenos Aires, Carpeta correspondencias N° 18.
- RL. Logia Galileo N° 115, en Archivo de la Gran Logia de Libres y Aceptados Masones de la República Argentina en Buenos Aires, Carpeta correspondencias N° 20.
- RL. Logia Justicia N° 115, en Archivo de la Gran Logia de Libres y Aceptados Masones de la República Argentina en Buenos Aires, Carpeta correspondencias N° 41.
- RL. Logia Justicia N° 1115, en Archivo de la Gran Logia de Libres y Aceptados Masones de la República Argentina en Buenos Aires, Carpeta correspondencias N° 69.
- RL. Logia Galileo N° 115, en Archivo de la Gran Logia de Libres y Aceptados Masones de la República Argentina en Buenos Aires, Carpeta correspondencias N° 205.
- RL. Logia Justicia N° 115, en Archivo de la Gran Logia de Libres y Aceptados Masones de la República Argentina en Buenos Aires, Carpeta Libro de Cartas Patentes, 2 de Septiembre de 1892.





**Citation:** Galal Mohamed, S. (2026). Scuola e società negli scritti politici di Antonio Banfi pubblicati su «l'Unità». *Rivista di Storia dell'Educazione* 13(1): 157-166. doi: 10.36253/rse-19646

**Received:** January 11, 2026

**Accepted:** February 11, 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:** Rossella Raimondo, Università di Bologna.

## Scuola e società negli scritti politici di Antonio Banfi pubblicati su «l'Unità»

### School and Society in Antonio Banfi's Political Writings: Articles Published in the Communist Daily *l'Unità*

SAMIR GALAL MOHAMED

*Alma Mater Studiorum – Università di Bologna, Italia*  
samir.galalmohamed@unibo.it

**Abstract.** This article explores a largely overlooked dimension of Antonio Banfi's political and educational writings: the articles on school and society published in the communist daily *l'Unità* during his years as a Member of Parliament, which have remained outside the mainstream of editorial and historiographical inquiry. Drawing on a systematic review of the principal bibliographies on Banfi and on direct examination of materials held at the Antonio Banfi and Daria Malaguzzi Valeri Archive (Panizzi Library, Reggio Emilia), the study reconstructs the full corpus of 83 miscellaneous articles that appeared in the newspaper. Through qualitative content analysis, it identifies 29 pieces that engage explicitly and in a sustained manner with questions of educational policy and with the relationship between schooling and society. The article elucidates the philological, bibliographical and methodological criteria adopted in selecting, verifying and dating the texts, thereby establishing a critically grounded documentary record. From an interpretative perspective, the findings invite a reassessment of Banfi's political profile, showing that the pages of the communist daily functioned as a privileged space for pedagogical intervention and for the public articulation of educational concerns complementing, but not reducible to, his work in Parliament.

**Keywords:** Antonio Banfi, history of education, political pedagogy, Communist press, *l'Unità*.

**Riassunto.** Il contributo esamina un segmento della produzione politico-educativa di Antonio Banfi rimasto ai margini della canonizzazione editoriale e storiografica: gli articoli dedicati ai temi di scuola e società pubblicati sul quotidiano comunista «l'Unità» nel periodo del suo impegno parlamentare. A partire da una ricognizione sistematica delle principali bibliografie banfiane e dall'esame diretto dei materiali conservati presso l'Archivio Antonio Banfi e Daria Malaguzzi Valeri (Biblioteca Panizzi di Reggio Emilia), la ricerca ricostruisce il corpus degli 83 articoli di "varia" apparsi sul quotidiano, isolando, attraverso un'analisi qualitativa del contenuto, 29 testi che affrontano in modo esplicito e strutturale le questioni delle politiche scolastiche e del rapporto fra scuola e società. Il saggio esplicita i criteri filologici, bibliografici e metodologici adottati nella selezione, nella verifica e nella datazione dei testi, restituendo un repertorio documentario criticamente fondato. Sul piano interpretativo, l'analisi consente di

riconsiderare il profilo del Banfi politico, mostrando come lo spazio del quotidiano comunista abbia costituito un luogo privilegiato di intervento pedagogico e di elaborazione pubblica delle istanze educative, complementare ma non riducibile all'attività svolta nelle sedi parlamentari.

**Parole chiave:** Antonio Banfi, storia della scuola, pedagogia politica, stampa comunista, «l'Unità».

#### ANTONIO BANFI SENATORE DELLA REPUBBLICA

Il presente articolo indaga uno specifico segmento della produzione politico-educativa di Antonio Banfi rimasto in parte inesplorato: gli articoli e gli interventi sui temi di scuola e società pubblicati su alcune delle più importanti testate e riviste all'epoca del suo impegno politico e del contestuale incarico come Senatore della Repubblica. In ragione della quantità di contributi ospitati, della continuità della collaborazione e del legame politico che intratteneva con l'autore, il riferimento fondamentale è costituito dal quotidiano «l'Unità», organo ufficiale di stampa del Partito Comunista Italiano<sup>1</sup>. Banfi aderì al PCI nel 1941, partecipando alle attività clandestine dell'associazione; a partire dal V Congresso nazionale (1945–1946) entrò nel Comitato Centrale e, già dal giugno 1945, avviò la collaborazione con il quotidiano comunista. La sua carriera politica si articolerà lungo le prime due legislature della storia d'Italia repubblicana, e sarà segnata da un impegno costante sui problemi della scuola e della cultura del Paese. Fu così che concretizzò l'interesse rivolto ai temi della filosofia dell'educazione e della pedagogia normativa che, molti anni prima, lo avevano impegnato nella stesura di importanti studi e saggi<sup>2</sup>. Eletto senatore nel 1948 nel collegio di Abbiategrosso<sup>3</sup> (e riconfermato nel 1953 in quello di Cremona), Banfi fu membro della *Commissione speciale ddl ratifica decreti legislativi* (dal 1951 al 1953) e componente della 6<sup>a</sup> *Commissione permanente (Istruzione pubblica e belle arti)* per entrambe le legislature, fino alla morte, avvenuta a Milano il 22 luglio del 1957, dopo una breve malattia.

<sup>1</sup> Soppresso nel 1926 dalle leggi fasciste sulla stampa, il giornale continuò a circolare in clandestinità, con uscite irregolari sia dall'estero che dall'interno; riprese quindi le pubblicazioni legali a Roma nel contesto della Liberazione della città e, successivamente, anche a Milano, Genova e Torino.

<sup>2</sup> Si richiamano alcuni contributi di riferimento: il saggio *La problematicità della vita spirituale e il pensiero pedagogico di G. Capponi* (1924); la monografia su *Pestalozzi* (1929); il *Sommario di storia della pedagogia* (1931); e il volume postumo *La problematicità dell'educazione e il pensiero pedagogico* (1961). Tali scritti pedagogici sono successivamente confluiti nel sesto volume delle *Opere*, curato da Bertin e Sichirolo (Banfi, 1986).

<sup>3</sup> Banfi si candidò alle elezioni politiche, tra le file del gruppo Comunista, nelle liste del *Fronte Democratico Popolare*, federazione costituita il 28 dicembre 1947 e composta principalmente dal Partito Comunista Italiano e dal Partito Socialista Italiano.

#### L'ARCHIVIO BANFI A REGGIO EMILIA

Nell'ambito della storia della pedagogia e dell'educazione, l'interesse per la figura e l'opera di Banfi si è progressivamente consolidato, ampliandosi, a partire dal 1957<sup>4</sup>, grazie anche all'eredità intellettuale di allievi e colleghi che contribuirono alla trasmissione e alla prima elaborazione critica del suo lascito<sup>5</sup>. Tale linea di ricerca risulta tuttora confermata da un'attenzione scientifica ampia e diversificata<sup>6</sup>. In questo contesto, l'indagine storico-educativa prende in esame il fondo documentario banfiano conservato presso la Biblioteca Comunale "Antonio Panizzi" di Reggio Emilia, la cui storia archivistica, le modalità di ordinamento e le vicende di conservazione sono ricostruite nell'*Inventario* del 2015<sup>7</sup>. Si tratta di un'estesissima selezione del patrimonio documentale banfiano complessivo<sup>8</sup>, parte del quale risulta tuttora

<sup>4</sup> Si segnalano il numero monografico di *aut aut* dedicato a Banfi (1958); la prima edizione della storia della scuola di Bertoni Jovine (1958); e i fondamentali studi di Bertin (1961) e Papi (1961).

<sup>5</sup> Sulla decisiva influenza teorica e civile esercitata da Banfi attraverso la "Scuola di Milano" e sulla continuità del suo insegnamento, cfr. *Antonio Banfi tre generazioni dopo* (1980). Per una più recente e sistematica ricostruzione storiografica del valore di tale magistero, si veda inoltre Minazzi (2020).

<sup>6</sup> Per il triennio 2025–2027, il *Centro Italiano per la Ricerca Storico-Educativa (CIRSE)* ha attivato, tra gli undici complessivi, un gruppo di lavoro coordinato da F. De Giorgi, A. Mariuzzo e S. Salustri intitolato: *Il pensiero pedagogico ed educativo di Antonio Banfi*. In data 22 ottobre 2025, presso l'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia (Dipartimento di Educazione e Scienze Umane), si è tenuto il convegno dal titolo: *Antonio Banfi interprete della pedagogia critica in Italia: dimensioni storiche, pedagogiche e giuridiche*. Nel 2026 ricorrono inoltre i 140 anni dalla nascita del filosofo.

<sup>7</sup> Per una ricostruzione complessiva della storia archivistica dell'Archivio Antonio Banfi e Daria Malaguzzi Valeri, nonché degli interventi di riordino, inventariazione e dei criteri descrittivi adottati per i 424 fascicoli che ne compongono la consistenza, si rinvia all'*Inventario* curato da Pulini e Rosa (2015), che documenta anche la precedente conservazione del fondo presso l'Istituto Antonio Banfi nel complesso de 'Il Mauriziano' e il successivo trasferimento, nel 2015, presso la Biblioteca Panizzi di Reggio Emilia.

<sup>8</sup> L'*Archivio privato familiare Antonio Banfi* (o *Archivio segreto Antonio Banfi*) è attualmente depositato presso il Centro Internazionale Insubrico "Carlo Cattaneo" e "Giulio Preti" dell'Università degli Studi dell'Insubria (3145 unità, in 15 buste): per approfondimenti, si veda Scolozzi (2024). La Biblioteca di Filosofia dell'Università degli Studi di Milano custodisce invece il *Fondo Banfi Antonio e Malaguzzi Valeri Daria* (167 fascicoli, 12 buste), al quale si aggiunge una collezione libraria (cfr. Gallo 2015).

inedita o, pur essendo stata pubblicata, non è mai stata raccolta né studiata in modo sistematico dopo la scomparsa dell'autore. Dall'*Inventario* emerge infatti che:

Il lavoro di indagine e schedatura delle carte di Antonio Banfi ha messo in luce la presenza di una sorta di miniera inesplorata di elaborati, studi, appunti, prodotti dall'attività intellettuale di una delle figure che col proprio pensiero hanno firmato il XX secolo [...] (Ivi, 7).

#### FONTI EDITE E "INEDITE"

Le fonti documentali considerate in questa indagine si articolano in due ambiti principali. Un primo nucleo è costituito dalle fonti edite, comprendenti la letteratura primaria e secondaria sui temi di scuola e società, nonché gli articoli e gli interventi raccolti nel *Volume XIII – Scritti e discorsi politici. I. Scuola e società*, a cura di Alberto Burgio (1987), che rappresenta tuttora un riferimento imprescindibile per lo studio della riflessione banfiana sulle politiche scolastiche nel secondo dopoguerra. Accanto a queste, la ricerca ha preso in esame materiali non confluiti nelle principali raccolte a stampa, riconducibili a una parte della produzione rimasta a lungo marginale sul piano editoriale e storiografico (materiale sommerso). Il confronto diretto con tali fonti ha consentito di intercettare testi esclusi dai processi di canonizzazione e di ricostruirne le modalità di selezione e trasmissione. In questo quadro, la *Bibliografia banfiana* curata da Roselina Salemi (1982) ha costituito un riferimento costante per l'organizzazione e la verifica del materiale, fornendo un sistema di identificazione filologico-bibliografica dei testi adottato in bibliografia e utile al censimento e alla delimitazione del corpus in oggetto.

#### IL PRIMO TOMO DEL VOLUME XIII

Come si apprende leggendo la *Nota al testo* di Burgio, curatore dell'edizione, il *Volume XIII* delle *Opere* banfiane include e raccoglie «[...] interventi in tema di politica scolastica – scritti compresi tra il 1946 e il 1957 – con l'eccezione di quelli apparsi su "l'Unità", che saranno riuniti nel secondo tomo [...]» (Burgio 1987, IX). L'esclusione di questi scritti si è imposta, prosegue il curatore, «[...] sia per non appesantire ulteriormente la mole del libro (oltre 600 pagine, N.d.A.) [...]» (Ibidem), ma anzitutto per ragioni di rigore e criterio editoriale:

[...] il Comitato Scientifico, curatore dell'edizione, ha ritenuto opportuno, a illustrazione della figura del politico militante, presentare unitariamente gli interventi pub-

blicati sul quotidiano del Partito comunista italiano (Ibidem).

L'indicazione editoriale in questione – che, nelle intenzioni originarie implicava la prosecuzione del progetto di sistemazione e pubblicazione del materiale banfiano, finalizzata alla realizzazione di un secondo tomo –, assume ora, a distanza di decenni, un rilievo ermeneutico specifico, soprattutto se posta in relazione con un'ulteriore direttiva. Quest'ultima, di carattere filologico-bibliografico, chiarisce infatti le peculiarità del fondo banfiano e i criteri adottati per la definizione di inedito, in un contesto in cui il materiale, dalla pubblicazione del *Volume XIII* (1987) a oggi, è stato oggetto di un articolato processo di riordino, catalogazione e inventariazione.

Si definisce inedito, oltre al materiale mai pubblicato, anche quanto è stato oggetto soltanto di pubblicazione postuma (nei volumi: *Scuola e società*, Editori Riuniti, Roma 1958, d'ora in avanti abbreviato con SS; *La problematicità dell'educazione e il pensiero pedagogico*, a cura di Giovanni Maria Bertin, La Nuova Italia, Firenze 1961; *La crisi della civiltà borghese e il marxismo*. Introduzione, scelta e note a cura di Giovanni Mari, Cooperativa editrice universitaria, Firenze 1977) (Ivi, XI).

Il secondo tomo del *Volume XIII*, previsto nel progetto editoriale dell'Istituto Banfi, non venne mai portato a compimento e, attualmente, non risulta in fase di progettazione o di lavorazione<sup>9</sup>. Nel quadro dell'edizione delle *Opere* risultano attualmente pubblicati, tra il 1986 e il 1988, i *Volumi I, V e VI*, cui si aggiunge il *Volume X*, apparso nel 1996 presso un diverso editore. Indicazioni puntuali circa la struttura e la consistenza del materiale destinato al secondo tomo del *Volume XIII* si rintracciano nel volume edito dall'Istituto Banfi in occasione del *Centenario della nascita di Antonio Banfi* (1986, 22–24), che riporta il piano dell'edizione redatto, per conto del Comitato Scientifico, da Livio Sichirolo<sup>10</sup>. Dalle note di quest'ultimo si apprende che il secondo tomo avrebbe dovuto comprendere: «[...] gli 83 articoli vari per "l'Unità"; i 96 articoli della rubrica de "l'Unità" Banfi risponde ai giovani; 31 articoli vari in riviste; 14 discorsi al Senato» (Istituto Banfi 1986, 23). Erbetta (2008, 177) riporta il titolo del tomo come *Politica e cultura*, specificando che si tratta di un testo non ancora pubblicato.

<sup>9</sup> In assenza di riscontri documentari espliciti in merito alle ragioni dell'interruzione del progetto editoriale, non è tuttavia da escludere che fattori di natura economico-editoriale abbiano inciso sulla mancata prosecuzione dell'opera, come avveniva non di rado in imprese di ampia estensione e lunga durata.

<sup>10</sup> La medesima annotazione ricorre in un saggio coevo di Sichirolo (1986, 86–8). Un ulteriore riferimento è reperibile nella monografia di Erbetta (1978/2008, 177).

## CRITERI METODOLOGICI E OBIETTIVI DELL'INDAGINE

La strategia d'indagine che orienta il lavoro, in primo luogo per ciò che concerne la selezione e l'interpretazione delle fonti, si configura, da un lato, come un progetto di recupero critico e, dall'altro, come un'operazione di riattivazione ermeneutica del quadro interpretativo trasmesso dai curatori delle *Opere* banfiane dell'epoca, nel rispetto dell'impianto editoriale e filologico originario. Gli obiettivi della ricerca si articolano secondo una pluralità di dimensioni metodologiche, tra loro interconnesse e complementari: la dimensione filologica, che presiede al reperimento, alla verifica e all'analisi dei materiali d'archivio mediante criteri di coerenza interna e contestuale; la dimensione bibliografica, finalizzata alla costruzione di un repertorio analitico e criticamente fondato, concepito come strumento di orientamento per la futura ricerca banfiana; la dimensione storico-educativa, condotta in chiave qualitativa attraverso la lettura critica dei testi e il loro confronto con la produzione coeva, al fine di indagarne la valenza teorico-politica nel contesto del dibattito educativo.

## ARTICOLI DI BANFI SU SCUOLA E SOCIETÀ PUBBLICATI SU «L'UNITÀ»

Se Burgio e il Comitato scelsero, malgrado la pertinenza dei contenuti, di non includere nel primo tomo del *Volume XIII* alcuni scritti apparsi su «l'Unità», ciò denota la coerenza di una parte di tali materiali con il nucleo tematico della raccolta – scuola e società. Il confronto sistematico tra le principali bibliografie banfiane, integrato dall'esame diretto di manoscritti, dattiloscritti e ritagli conservati presso l'Archivio Banfi, ha consentito di ricostruire e isolare, nel corpus di 83 articoli di “varia” pubblicati su «l'Unità», i 29 nei quali sono tematizzate e affrontate, in modo esplicito e strutturale, questioni di scuola e società. Inoltre, in riferimento alla rubrica «Banfi risponde ai giovani», composta da 96 testi, l'analisi del contenuto ha isolato oltre 30 interventi incentrati sui temi della scuola, delle politiche scolastiche, dell'università e della formazione delle nuove generazioni<sup>11</sup>. La selezione

<sup>11</sup> Questo segmento della produzione banfiana, in ragione della sua specificità morfologica (registro epistolare-dialogico), costituisce un corpus autonomo ed è oggetto di un lavoro di ricerca dedicato, distinto dalla presente indagine. Si tratta della rubrica epistolare che Banfi tenne su «l'Unità» tra il 21 gennaio 1952 e il 1° febbraio 1954, per un totale di 96 interventi. Le risposte settimanali indirizzate a lettrici e lettori del quotidiano comunista documentano una significativa relazione pedagogica autore-pubblico. Su 96 testi, l'analisi del contenuto ha individuato gli interventi in cui le questioni educative sono affrontate in modo esplici-

dei testi sottoposti a lettura interpretativa risponde a criteri differenziati, coerenti con la diversa morfologia dei materiali considerati. Nel caso degli articoli di “varia”, la delimitazione dell'oggetto risulta prevalentemente tematica e consente un'esclusione chiara dei contributi non pertinenti, dedicati ad altri nuclei della riflessione banfiana (quali la politica culturale del partito o le questioni internazionali). Diversamente, la struttura dialogico-epistolare della rubrica «Banfi risponde ai giovani» richiede un ulteriore livello di discriminazione analitica: oltre all'esclusione dei testi tematicamente estranei alle questioni educative, sono stati considerati solo gli interventi nei quali la tematizzazione della scuola e della formazione assume un rilievo autonomo e riconoscibile, distinto da riferimenti episodici o strumentali. Segue l'elenco dei 29 articoli dedicati ai temi della scuola e della società inclusi nel corpus degli 83 articoli di “varia”. Per ciascun articolo sono stati verificati e, ove necessario, corretti – con segnalazione esplicita – il titolo, l'annualità, il numero e la data del fascicolo, mediante il confronto sistematico tra le diverse edizioni del quotidiano: quella dell'Italia settentrionale (Milano), l'edizione piemontese (Torino), l'edizione ligure (Genova) e, infine, l'edizione romana, in un'operazione di controllo incrociato particolarmente complessa in ragione delle irregolarità nella scansione temporale delle diverse edizioni e della conseguente variabilità della numerazione. L'edizione di riferimento principale per gli articoli di Banfi resta in ogni caso quella milanese. Tale operazione è stata condotta mediante un confronto sistematico tra i dati forniti dalla *Bibliografia banfiana* di Salemi (1982), la successiva ricognizione curata da Ceglia (2007), la documentazione originale conservata nell'Archivio Banfi<sup>12</sup>, gli strumenti di corredo archivistico (*l'Inventario* del 2015), nonché l'Archivio storico digitale de «l'Unità»<sup>13</sup>. La compilazione dell'elenco ha richiesto un'analisi integrale del corpus degli articoli banfiani pubblicati sull'allora organo di stampa del Partito Comunista Italiano: ciò ha reso necessario esaminare l'intero materiale archivistico, procedendo poi all'esclusione degli scritti non direttamente pertinenti o privi di una tematizzazione esplicita e articolata delle politiche

to e strutturale, distinguendoli da quelli in cui il riferimento alla scuola svolge una funzione meramente contestuale o pretestuale.

<sup>12</sup> Tutti i materiali d'archivio utilizzati provengono dall'Archivio Antonio Banfi (Biblioteca Panizzi, Reggio Emilia), la cui segnatura complessiva è qui indicata a fini di tracciabilità. Serie II: Attività scientifica, pubblicazioni e scritti: sottoserie 3 (*Scritti diversi*), fasc. 18, s.f. 1–6, b. 42: “Scuola e società” (cfr. Pulini e Rosa 2015, 147–8); serie II: sottoserie 6 (*Articoli a stampa*), f. 1, s.f. 1–3, b. 50: “Articoli di e su Antonio Banfi in quotidiani e riviste” (cfr. Pulini e Rosa 2015, 161); serie III: Attività politica: sottoserie 3 (*Attività in Senato*), fasc. 1–6, bb. 53–56 (cfr. Pulini e Rosa 2015, 167–175).

<sup>13</sup> *L'Unità*. n.d. “Archivio storico digitale (1946–2014)”. <https://archivio.unita.news>.

scolastiche e, più in generale, del rapporto fra scuola e società. Il numero tra parentesi quadre, posto prima di ciascun titolo, rinvia alla *Bibliografia banfiana* curata da Salemi (1982), che, per ragioni cronologiche, si arresta al 1981<sup>14</sup>, ed è utilizzato esclusivamente in questa sede (elenco analitico) ai fini dell'identificazione e del censimento puntuale dei singoli articoli di Banfi pubblicati su «l'Unità», in quanto materiali non confluiti in raccolte a stampa. Quando il numero del fascicolo e la città di pubblicazione compaiono tra parentesi quadre, si tratta di dati ricostruiti per interpolazione, sulla base della progressione delle uscite contigue del quotidiano e del confronto diretto e sistematico tra le diverse edizioni. Tali elementi risultano infatti assenti in Salemi (1982), la cui utilità di riferimento, pur generalmente riconosciuta, non consente, in questi casi, una restituzione puntuale. Quando disponibile, è stato inoltre indicato il numero delle pagine dattiloscritte originali. Infine, sono esclusi dall'elenco gli articoli su scuola e pedagogia apparsi su «l'Unità» che furono già raccolti da Bertin in *La problematicità dell'educazione e il pensiero pedagogico* (1961) e successivamente confluiti nel *Vol. VI delle Opere banfiane* (1986).

1. [4509] *Per la vita dell'Università*, a. XXII, [n. 69], Edizione dell'Italia Settentrionale, Milano, 27 giugno 1945;
2. [4513] *Realtà della cultura*, a. XXII, [n. 112], Milano, 15 agosto 1945;
3. [4524] *L'Università e la vita sociale*, a. XXII, n. 172, Milano, 24 ottobre 1945 (5 pp.);
4. [4529] *Lelemosina del latino*, a. XXII, n. 187, Milano, 9 novembre 1945;
5. [4531] *Scuola e democrazia*, a. XXII, n. 215, Milano, 11 dicembre 1945<sup>15</sup>;
6. [4605] *Uomo di mai, uomo di oggi* (polemica di Banfi con Concetto Marchesi sull'insegnamento del latino), a. XXIII, n. 13, Milano, 15 gennaio 1946<sup>16</sup>. [Ristampato in *Umanità. Pagine autobiografiche* (UM), a cura di Daria Banfi Malaguzzi, Reggio Emilia, Franco, 1967, pp. 245–247];
7. [4606] *Per una cultura umana*, a. XXIII, n. 23, [Roma], 27 gennaio 1946;
8. [4607] *Discorso agli insegnanti*, a. XXIII, n. 44, Milano, 20 febbraio 1946;
9. *Scuola democratica*<sup>17</sup>, a. XXIII, [n. 66, Milano], 17 marzo 1946;
10. [4620] *Insegnanti artigiani al Fronte della cultura*, a. XXIII, n. 273, Milano 17 novembre 1946. [Uno stralcio è ristampato in *Antonio Banfi e il pensiero contemporaneo. Atti del Convegno di studi banfiani, Reggio Emilia, 13–14 maggio 1967* (Atti), Firenze, La Nuova Italia, 1969, p. 173];
11. [4738] *Una scuola al servizio del progresso*, a. XXIV, [n. 98, Milano], 26 aprile 1947;
12. [4744] *Salvare l'anima della scuola*, a. XXIV, [n. 158, Milano], 6 luglio 1947 (5 pp.);
13. [4821] *L'opera di Gonella [in]cominciò con Croce*<sup>18</sup>. “La battaglia della scuola”, a. XXV, n. 139, Milano, 15 giugno 1948 (8 pp.);
14. [4822] *Lo specchietto per allodole*. “La battaglia della scuola”, a. XXV, n. 153, Milano, 1° luglio 1948;
15. [4825] *Intellettuali nella realtà*, a. XXV, [n. 290, Milano], 9 dicembre 1948;
16. [4826] *Le immaginette del principino*. “Il clero fa propaganda monarchica nelle scuole”, a. XXV, [n. 306, Milano], 29 dicembre 1948;
17. [4920] *Come la scuola è stata tradita*, a. XXVI, n. 114, Milano, 13 maggio 1949 (6 pp.);
18. [4924] *Il problema scolastico*, a. XXVI, [n. 251, Milano], 20 ottobre 1949 (4 pp.);
19. [4925] *Direzione pedagogica e assistenza scolastica*, a. XXVI, [n. 263, Milano], 3 novembre 1949 (3 pp.);
20. [5008] *Cultura viva*. “Il mese del libro popolare e della scuola”, a. XXVII, n. 39, Milano, 15 febbraio 1950;
21. [5009] *Offese alla scuola*, a. XXVII, n. 56, Milano, 7 marzo 1950;
22. [5111] *La crisi dell'Università*, a. XXVIII, n. 60, Milano, 13 marzo 1951 (5 pp.);
23. [5115] *La staffetta della gioventù*, a. XXVIII, n. 161, Milano 10 luglio 1951;
24. [5118] *In difesa della scuola*<sup>19</sup>, a. XXVIII, n. 244, 16 ottobre 1951 (6 pp.);

<sup>14</sup> Negli anni, il lavoro di compilazione bibliografica è stato condotto dall'Istituto Banfi attraverso la pubblicazione degli *Annali* (voll. 1–4, 1988–1998), e successivamente integrato dall'aggiornamento curato da Ceglia (2007).

<sup>15</sup> La copia dattilografata dell'Archivio Banfi (s. II, ss. 3, f. 18, s.f. 1, b. 42) reca la data 11 novembre 1945 (cfr. Pulini e Rosa 2015, 147); Arcelli (1958), Papi (1961), Tomasi (1976) e Salemi (1982) indicano invece 11 dicembre. La progressione della numerazione dei fascicoli de «l'Unità» rende plausibile un errore di datazione nella copia dattilografata.

<sup>16</sup> Verifica condotta su fotocopia dell'articolo originale in: Archivio Banfi, s. II, ss. 3, f. 18, s.f. 5, b. 42 (cfr. Pulini e Rosa 2015, 147), con ulteriore riscontro in Tomasi (1976, 99n, 100n) e Pruneri (1999, 187n). L'articolo fu pubblicato anche nell'edizione romana del quotidiano alle pp. 1–2 (a. XXIII, n. 15, 18 gennaio 1946), come segnalato da Ajello (1979, 466n), Bini (1981, 175n) e, più recentemente, da Palumbo (2024, 178n). Le principali bibliografie (Arcelli 1958; Papi 1961; Salemi 1982) indicano invece, per l'edizione del Nord Italia, il n. 14 del 16 gennaio; tale datazione risulta tuttavia incongrua alla luce del riscontro diretto sull'edizione milanese, che attesta la pubblicazione al 15 gennaio.

<sup>17</sup> L'articolo è attestato esclusivamente in Bini (1981, 175n) e non trova riscontro, allo stato attuale della ricerca, in altre fonti bibliografiche o archivistiche.

<sup>18</sup> Tomasi (1976, 199n) riporta l'articolo con il titolo *L'opera di Croce continua con Gonella*; il titolo è stato verificato su copia dattiloscritta in: Archivio Banfi, s. II, ss. 3, f. 18, s.f. 1, b. 42 (cfr. Pulini e Rosa 2015, 147). Ajello (1979, 471n) rinvia verosimilmente all'edizione romana del 18 giugno 1948, in base alla coincidenza cronologica e al contesto editoriale richiamato nel passo.

<sup>19</sup> Ceglia (2007, 351) e Susi (2012, 142n) riportano l'articolo con il titolo *Decadenza della scuola*; il titolo è stato verificato su copia dattiloscritta in: Archivio Banfi: s. II, ss. 3, f. 18, s.f. 1, b. 42 (cfr. Pulini e Rosa 2015, 147).

25. [5213] *Per far festa ai loro ragazzi ogni domenica salgono a La Rasa. I lavoratori hanno capito come si educano i ragazzi*<sup>20</sup>, a. XXIX, n. 49, [Milano], 26 febbraio 1952;
26. [5424] *Il problema universitario*, a. XXXI, n. 305, Milano, 23 dicembre 1954. [Ristampato in SS, pp. 231–234];
27. [5517] *La scuola e l'ora politica*, a. XXXII, [n. 152, Milano], 28 giugno 1955;
28. [5603] *La riforma della scuola*, a. XXXIII, n. 9, Milano, 11 gennaio 1956;
29. [5709] *Difendiamo la scuola*, a. XXXIV, [n. 167, Milano], 16 luglio 1957. [Ristampato in SS, pp. 282–286 e in UM, pp. 301–303].

#### DELIMITAZIONE DEL CORPUS DI RIFERIMENTO

La delimitazione dell'oggetto interpretativo si fonda su un lavoro di ricostruzione e censimento filologico-bibliografico degli scritti banfiani su scuola e società pubblicati su «l'Unità», che ne ha chiarito estensione, scansione cronologica e fisionomia tematica complessiva. Tale ricognizione costituisce un risultato autonomo dell'indagine; l'analisi ravvicinata di un numero circoscritto di articoli interviene come momento ulteriore e distinto, teso a sottoporre a verifica interpretativa alcuni nodi testuali emblematici di un corpus ora definito. La selezione di tre articoli posti al centro dell'analisi si fonda su criteri strutturali e storiograficamente rilevanti: la loro rilevanza interna significativa nella definizione del "problema scolastico" nel primo decennio repubblicano; la parziale integrazione nella letteratura secondaria, che li ha finora citati o evocati senza sottoporli a un'analisi testuale sistematica; la possibilità di verificare come la riflessione politica banfiana riprenda e sviluppi problemi e proposte elaborati e discussi parallelamente in sede di dibattito parlamentare. La scelta è ulteriormente motivata da criteri interni di coerenza, quali l'omogeneità tematica, la continuità cronologica (1947–1951) e l'unità di sede, che fanno di questi testi un laboratorio discorsivo specifico e complementare agli interventi senatoriali, caratterizzato da un registro argomentativo e da un destinatario politico-sociale distinti rispetto ai saggi teorici e ai discorsi parlamentari.

<sup>20</sup> Segnalato anche in Peroni (1969, 177n), con datazione al 26 novembre 1952; indicazione problematica se confrontata con i criteri di ordinamento di Salemi (1982), in particolare con la progressione numerica del fascicolo.

#### TRE MOMENTI DI UNA SCUOLA: DEMOCRATICA, ANTIDOGMATICA, COPERNICANA<sup>21</sup>

I tre articoli qui analizzati sono stati selezionati, tra gli altri criteri, in ragione della limitata attenzione loro riservata dalla letteratura critica secondaria. Nell'elenco analitico figurano infatti anche scritti che ricorrono con maggiore frequenza nella storiografia banfiana, mentre alcuni contributi risultano meno indagati, senza che tale minore frequentazione possa essere ricondotta né a una qualità teorica inferiore, né a un'attenuazione dello slancio politico. La scansione proposta circoscrive l'analisi alle modalità discorsive e agli accenti concettuali che, nella scrittura giornalistica su «l'Unità», si riorganizzano in relazione ai contesti politici e alle urgenze del dibattito scolastico, mettendo in luce connessioni, risonanze e tensioni – tre momenti, appunto – all'interno di un orizzonte epistemologico complesso e stratificato, senza ridurli a una sintesi teorica generale del pensiero banfiano. Emblematico è l'articolo *Salvare l'anima della scuola*<sup>22</sup>, nel quale un Banfi non ancora Senatore della Repubblica accusa l'azione ministeriale di aver restaurato un dominio burocratico e centralizzato sull'istituzione scolastica, compromettendone autorità ed efficacia in favore di progressive concessioni alla scuola privata<sup>23</sup>. Nel testo si delinea uno dei nuclei portanti della prospettiva pedagogica e civile banfiana: l'attribuzione alla scuola di una funzione eminentemente pubblica, orientata alla rigenerazione democratica del Paese:

[...] far della scuola, tra i giovani, il centro vivo di popolazione per il rinnovamento civile e democratico del Paese. [...] il nucleo vivente d'elaborazione e di sviluppo della nuova coscienza civile, perché attraverso di essa i giovani – restituiti ai diritti della loro gioventù – fossero insieme immersi [...] nell'opera di ricostruzione del Paese; [4744] (Banfi 06/07/1947, 1).

<sup>21</sup> Il titolo del paragrafo richiama quello dell'articolo banfiano [5713], ora in Banfi (1987), *Tre momenti di una politica*, pubblicato originariamente nel mensile «La voce della scuola democratica», IV (XIV), 16 giugno–16 agosto 1957, nn. 12–16, p. 1.

<sup>22</sup> [4744] Archivio Banfi: s. II, ss. 3, f. 18, s.f. 1, b. 42 (cfr. Pulini e Rosa 2015, 147).

<sup>23</sup> L'impegno di Banfi per una legislazione scolastica democratica e laica, coerente con i principi costituzionali, si tradusse in una critica sistematica all'indirizzo politico-culturale promosso dal Ministro della pubblica istruzione Guido Gonella e dal governo democristiano. Fin dall'inizio della I Legislatura, Banfi individuò in tale orientamento una deriva clericale e confessionale, denunciando, insieme ai colleghi comunisti, i tentativi di privilegiare la prospettiva del mondo cattolico attraverso il sostegno alla scuola privata confessionale. La difesa di una scuola di Stato laica assunse per Banfi il valore di presupposto irrinunciabile di ogni elaborazione normativa, organizzativa e pedagogica in ambito educativo.

La riflessione pedagogica si salda in modo strutturale con l'analisi politica e sociale:

[...] il problema della scuola è non un astratto problema pedagogico, ma un problema politico e sociale. La scuola è il centro della coscienza aperta e rinnovatrice di una società progressiva, e la sua malattia dipende dal fatto che oggi la classe dirigente in Italia ha perduto la volontà e la capacità di progresso: perciò la scuola è inutile, staccata dalla vita; e si corrompe con essa (Ivi, 3-4).

A distanza di poco più di due anni ritroviamo Banfi eletto nel frattempo al Senato. Dalle colonne de «l'Unità» (*Il problema scolastico*<sup>24</sup>) prosegue la sua invettiva contro il governo centrale in materia di scuola: Banfi estende la critica e valuta complessivamente la gestione centrale, ritenuta responsabile di aver ricondotto lo slancio progressivo della ricostruzione – e delle forze emerse dalla Resistenza – a un processo di ordinaria amministrazione; il giorno seguente riprenderà e amplierà tali argomentazioni nel discorso parlamentare *La scuola del popolo italiano*, pronunciato in occasione della discussione sullo stato di previsione della spesa per la pubblica istruzione (cfr. Banfi 1987, 72-100). Nell'articolo, Banfi registra un tentativo, da parte del Governo, di ristabilimento di uno stato anteriore, in opposizione al disegno democratico comunista di costruzione rinnovatrice. Si inserisce qui l'affondo sull'oscurantismo clericale a firma democristiana che, nelle parole dell'autore:

[...] appoggiandosi sulla pigrizia e sul pessimismo d'una burocrazia stanca, ha diluito questo slancio, socialmente vigoroso ed efficace, da un lato in un astratto umanitarismo pedagogico, dall'altro in una restaurazione archeologica dei vecchi valori culturali; [4924] (Banfi 20/10/1949, 2).

In questo quadro si colloca una precisa e originale proposta politico-pedagogica: articolata in sette punti programmatici, oltre a profilare un progetto materiale di stampo laico e popolare, denota una chiara volontà politica di intervento e, soprattutto, di inversione rispetto alla rotta tracciata dal governo. Si riportano due nodi cruciali:

5°) Incremento agli studi superiori scientifici e intervento diretto a promuovere le ricerche di interesse cittadino e la diffusione dell'alta cultura; 6°) Aiuto concreto e coordinatore alle iniziative di cultura del popolo, specie alle biblioteche, ai musei, con indirizzo e metodo che tengano conto del nuovo significato di cultura popolare, come coscienza che le masse popolari vanno conquistando nella loro real-

tà storica e politica e dell'ambito senso umano del loro lavoro (Ivi, 3-4).

Un ulteriore salto temporale di un biennio, cronologicamente e tematicamente coevo a un momento decisivo della stagione politica italiana in materia di scuola, colloca Banfi in posizione ancora più netta. Siamo nel contesto della discussione al progetto di riforma della pubblica istruzione redatto da Gonella – il disegno di legge n. 2100, *Norme generali sull'istruzione*, presentato alla Camera dei deputati il 13 luglio 1951, rimase infine senza applicazione ufficiale. In autunno, il 12 ottobre, il senatore comunista presenta un lungo e articolato intervento parlamentare, *In difesa della scuola italiana* (Banfi 1987, 177-202): il 16 dello stesso mese torna sulle pagine de «l'Unità» con un titolo in continuità con quello dell'aula (*In difesa della scuola*<sup>25</sup>), caratterizzato da un registro retorico marcatamente politico, che invita il pubblico alla presa di coscienza e a una mobilitazione<sup>26</sup>. La grammatica discorsiva poggia su una cornice teorica riconducibile all'elaborazione dell'*Uomo copernicano*<sup>27</sup>. Un passaggio in particolare rende esplicita questa declinazione, mostrando come scuola e società, reciprocamente compenstrate, orientino e contribuiscano alla costruzione del futuro dell'umanità:

La scuola, quale noi la pensiamo, raccoglie tutte, nessuna esclusa, le giovani energie del paese; le introduce in una cerchia più vasta di quella familiare; apre ai loro occhi la visione di questo mirabile mondo della natura e degli uomini, e ridestando, fecondando e dividendo in ciascuno la capacità e le forze native assegna a ciascuno un proprio posto e una propria funzione; [5118] (Banfi 16/10/1951, 1).

L'incidere argomentativo, consolidato all'interno della prospettiva marxista, rivela un'architettura di pensiero modulata dall'ideale dell'umano copernicano, il quale analizza e comprende il mondo, ne elabora stru-

<sup>25</sup> [5118] Archivio Banfi: s. II, ss. 3, f. 18, s.f. 1, b. 42 (cfr. Pulini e Rosa 2015, 147).

<sup>26</sup> Il rapporto tra gli interventi su «l'Unità» e i discorsi parlamentari va inteso non come anticipazione o ripresa tematica, ma come rielaborazione discorsiva di un medesimo nucleo problematico, differenziata in base ai registri, ai destinatari e alle condizioni istituzionali dell'enunciazione.

<sup>27</sup> Cfr. Banfi 1950. Il volume raccoglie saggi pubblicati tra il 1941 e il 1949 sulla rivista «Studi filosofici», fondata anche da Banfi e cessata nel 1949 a seguito di divergenze politico-editoriali con il PCI. I contributi, dedicati a temi di estetica, religione, morale, cultura scientifica e marxismo, elaborano una concezione dell'umano in cui la prospettiva marxista e la figura dell'«uomo copernicano» convergono nell'idea di un soggetto storico costituito dall'attività collettiva del lavoro. Come osserva Ajello (1979, 290), il volume fu «[...] l'unico libro di Banfi verso il quale il partito mostrava un certo gradimento [...], perché coincideva con il culmine della campagna laicista condotta in polemica con la Dc».

<sup>24</sup> [4924] Archivio Banfi: s. II, ss. 3, f. 18, s.f. 1, b. 42 (cfr. Pulini e Rosa 2015, 147).

menti di lettura critica, ne configura una costruzione progressiva ed egualitaria.

Del resto, la scuola, così com'è, soggiace ancora alle leggi e ai regolamenti fascisti; centralizzazione, burocratizzazione, autoritarismo, antidemocrazia, ancora resistente della disfunzionalità sociale che la caratterizza in regime di privilegio di classe e di reazione; dello svilimento didattico e morale che da essa deriva; nonostante i coraggiosi a volte eroici sforzi degli insegnanti, che ancora reclamano uno stato giuridico ed economico corrispondente alla dignità, al valore della loro opera civile. Ma, peggio ancora, il sottile veleno del conformismo confessionale si insinua nell'organismo scolastico [...]. Oggi la riforma Gonella non fa che codificare legalmente tale situazione [...] (Ivi, 3-4).

Di fronte a quello che viene definito senza appello un «[...] attentato contro la scuola, la cultura e la civiltà, contro la democrazia e il principio dell'autonomia statale soprattutto contro la gioventù d'Italia [...]» (Ivi, 5), Banfi invita alla mobilitazione le forze democratiche e progressive del Paese, anzitutto quelle del mondo della scuola e della cultura, passando dalle organizzazioni sindacali all'associazionismo, fino ai partiti tradizionali, affinché questi «[...] si uniscano in opera comune di difesa della scuola [...]» (Ibidem), e che la coscienza del Paese [...] si illumini e si levi a difesa della sua scuola, [...] che è difesa della sua tradizione di cultura, della sua democrazia politica, del suo avvenire di umanità (Ivi, 5-6).

#### «L'UNITÀ» COME SPAZIO D'AZIONE POLITICA

La ricognizione sistematica del fondo archivistico ha reso possibile problematizzare, e conseguentemente ricalibrare, un giudizio storico-ermeneutico ormai stabilizzato sulla figura del Banfi politico. Se in sede istituzionale e di Comitato Centrale egli accettò, con rigorosa disciplina di partito, la funzione di tecnico specializzato sulle questioni educative, lo spazio culturale del quotidiano comunista rappresentò per il filosofo un terreno di maggiore agibilità politica (pur nella sostanziale continuità di orientamento tra livello editoriale e livello istituzionale), anche in virtù del carattere minoritario della sua linea all'interno del partito<sup>28</sup>. Una testimonianza di Ludovico Geymonat, insieme preziosa e personale – e

nondimeno scarsamente valorizzata dalla letteratura critica – consente di verificare e chiarire, nel caso di Banfi, la complessa articolazione tra la responsabilità connessa all'incarico parlamentare e l'urgenza intellettuale e civile di intervenire nel dibattito pubblico, assumendo le questioni scolastiche come dispositivo discorsivo per parlare della società e rivolgersi, intenzionalmente, all'intero corpo sociale. Occorre mantenere costantemente sullo sfondo come, per figure di alto profilo intellettuale e politico quali Banfi, impegnate – com'è noto – su più livelli simultanei, accademico, istituzionale e parlamentare, la scrittura giornalistica costituisca uno strumento di mediazione pubblica, capace di intercettare e sollecitare un pubblico di lettori che, pur attento alle vicende del Paese, rinveniva nelle pagine del quotidiano comunista spazi di informazione e di approfondimento maggiormente accessibili rispetto alle comunicazioni ufficiali veicolate dalle sedi parlamentari. Nell'ambito dell'attività in Senato, Geymonat (1986, 241) ricorda infatti come il maestro milanese, pur possedendo «[...] un'esatta e profonda comprensione dei problemi politici di fondo [...]», si astenesse dall'intervenire su temi generali per rispettare il mandato di Togliatti e del PCI, che gli avevano affidato il fronte dei problemi scolastici:

[Banfi] confessava però che avrebbe gradito parlare anche di altri problemi politici non necessariamente legati alle questioni scolastiche. Questo suo desiderio non lo portò comunque mai alla negazione della disciplina che allora vigeva nel Comitato Centrale del Pci: “mi affidano quel compito ed io lo eseguo però – a volte mi diceva Banfi stesso – avrei desiderio di prendere la parola anche su questioni politiche occupandomi di problemi politici più generali”. In realtà Banfi rimase relegato alla figura del comunista che doveva occuparsi dei problemi della scuola, dell'università, ecc. (Ibidem).

L'ampiezza e l'eterogeneità degli scritti pubblicati su «l'Unità» – di cui i 29 sopra riportati costituiscono solo il nucleo tematico – testimoniano come Banfi cercasse di forzare, o quantomeno dilatare, il perimetro d'azione assegnatogli. Se per Banfi il Senato rappresentava il luogo della specializzazione, il quotidiano si configurava invece in qualità di “officina” (per utilizzare un'espressione banfiana) all'interno della quale la battaglia scolastica poteva caricarsi di significati politici generali che il senatore, per disciplina di partito, tendeva altrimenti ad «[...] abbandonare» ai ‘politici’ del partito [...]» (Ibidem). Il ricordo biografico di Geymonat termina con un'ulteriore considerazione sulla caratura umana e intellettuale del filosofo comunista: una testimonianza che permette di inquadrare e riconsiderare la figura di Banfi sia sul versante dell'impegno parlamentare, sia su quello del lavoro

<sup>28</sup> Come annota, tra gli altri, Fabio Minazzi (2020, 130), l'intervento di Banfi sul problema della scuola e della sua riforma risultò infine «[...] 'perdente', perlomeno nel suo partito, rispetto all'opzione classicista configurata da Concetto Marchesi». Quest'ultimo, figura centrale del PCI e principale interprete di una linea culturale egemone in materia di politica scolastica e universitaria, finì per orientare in modo prevalente le scelte del partito.

culturale come giornalista militante. Banfi, scrive ancora Geymonat, svolgeva questi compiti:

[...] con grande umiltà poiché era convinto che il filosofo e il grande pensatore doveva essere anche una persona umile, una persona che è in grado di accettare le istanze che provengono dalla grande politica (Ivi, 241-2).

Il materiale banfiano ricostruito sulle pagine de «l'Unità» permette di cogliere, dall'interno di una piattaforma centrale nella pratica culturale del partito, una costellazione di problemi che non rimase confinata alla dimensione dell'intervento contingente o giornalistico. Un riscontro significativo di questa dialettica emerge anche in studi che hanno ricostruito il dibattito pedagogico sviluppatosi nel Partito Comunista Italiano nel secondo dopoguerra: il caso analizzato da Maltese (2009) sulle pagine di «Rinascita» mostra come le questioni sollevate negli scritti banfiani – dalla funzione sociale della scuola al rapporto tra cultura e politica – attraversassero il campo comunista ben oltre il contesto immediato dell'intervento militante. Ulteriore conferma della preminenza e della complessità di tale dibattito culturale si rintraccia nelle ricostruzioni dedicate al rapporto tra il PCI e il mondo intellettuale. Lo studio di Agosti (2012) sul ruolo svolto da «Il Politecnico» e sulle strategie culturali promosse da Palmiro Togliatti tra il 1944 e il 1947 evidenzia come la questione dell'autonomia degli intellettuali e della loro funzione politica fosse al centro di un confronto tutt'altro che lineare all'interno del partito. Nella stampa comunista, intesa come spazio di mediazione problematica tra indirizzo politico e iniziativa culturale, si concentravano infatti tensioni decisive per la definizione dei rapporti tra direzione politica e produzione intellettuale – tensioni che illuminano retrospettivamente anche la specificità dell'intervento banfiano su «l'Unità». Come osserva Burgio (1987, 277) in un contributo pubblicato in stretta contiguità temporale con la curatela del *Volume XIII*, l'attività politica e intellettuale di Banfi non si configura soltanto come «appassionata e generosa», ma dà luogo a un «[...] corpo di scritti di battaglia [...], occasionati dai problemi del momento, motivati dalle esigenze della lotta politica, percorsi da passione civile e forza polemica [...]» che, precisa l'autore, non di rado «[...] dettano accenti duri, toni accesi, impongono posizioni semplici e nette, indicazioni chiare per l'azione». È ancora Burgio, in qualità di curatore, a sottolineare come, nel corpus degli interventi politici in materia di scuola, la prospettiva banfiana implichi costantemente e in modo consapevole:

[...] un'idea determinata di scuola [...] e, molto più circolarmente, un'idea precisa di società, una società che

si struttura e si sviluppa in conformità ai valori propri di una cultura intesa come creazione e patrimonio collettivo dell'intera comunità sociale (Ivi, 279).

## CONCLUSIONI

Il presente contributo ha restituito visibilità e consistenza documentaria a un segmento della produzione di Banfi rimasto ai margini della ricognizione storiografica, attraverso un lavoro di ricostruzione filologico-bibliografica fondata sull'analisi archivistica e sulla verifica sistematica dei materiali pubblicati su «l'Unità». La delimitazione e il censimento del corpus rappresentano un risultato autonomo dell'indagine e consentono di riconsiderare con maggiore precisione la fisionomia degli scritti banfiani su scuola e società, ricomponendo virtualmente un insieme testuale disperso che si colloca all'incrocio tra intervento giornalistico, impegno parlamentare e riflessione teorica. L'analisi di alcuni articoli ha inoltre messo in luce elementi strutturali dell'impegno politico di Banfi nel contesto dei suoi rapporti con il PCI, mostrando come le questioni scolastiche concentrino e riflettano conflitti e trasformazioni sociali. Il saggio individua, infine, possibili linee di sviluppo della ricerca, dal confronto con altre sedi editoriali coeve all'estensione dell'analisi ad altri intellettuali-parlamentari.

## BIBLIOGRAFIA

- Le abbreviazioni e i numeri tra parentesi quadre rinviano, anche in questa sede, alla *Bibliografia banfiana* di Salemi (1982) e sono utilizzati come strumenti di identificazione e tracciabilità filologico-bibliografica dei testi.
- Agosti, Aldo. 2012. “Le stecche del busto. Togliatti, il PCI e gli intellettuali (1944-1947).” *Laboratoire italien* 12: 17-32.
- Ajello, Nello. 1979. *Intellettuali e Pci, 1944-1958*. Roma-Bari: Laterza.
- Antonio Banfi tre generazioni dopo. *Atti del convegno della Fondazione Corrente, maggio 1978*. 1980. Milano: Il Saggiatore.
- Arcelli, Maria Luisa. 1958. “Bibliografia.” *aut aut* 7 (43-44) (numero speciale: Antonio Banfi): 98-105. [5813]
- Atti del Convegno di studi banfiani, Reggio Emilia, 13-14 maggio 1967. 1969. *Antonio Banfi e il pensiero contemporaneo*. Firenze: La Nuova Italia. [Atti]
- aut aut*. 1958. Numero speciale: Antonio Banfi. 7 (43-44).

- Banfi, Antonio. 1924. "La problematicità della vita spirituale e il pensiero pedagogico di G. Capponi." *Levana* 3 (1): 3–20. [2405]
- Id. 1929. *Pestalozzi*. Firenze: Vallecchi. [2901]
- Id. 1931. *Sommario di storia della pedagogia*. Milano: Mondadori. [3102]
- Id. 1950. *L'uomo copernicano*. Milano: Mondadori. [5001]
- Id. 1958. *Scuola e società*. Roma: Editori Riuniti. [SS: 5801]
- Id. 1961. *La problematicità dell'educazione e il pensiero pedagogico*. A cura di Giovanni Maria Bertin. Firenze: La Nuova Italia. [PEPP: 6104]
- Id. 1967. *Umanità. Pagine autobiografiche*. A cura di Daria Banfi Malaguzzi. Reggio Emilia: Franco. [UM: 6707]
- Id. 1977. *La crisi della civiltà borghese e il marxismo*. A cura di Giovanni Mari. Firenze: Cooperativa Editrice Universitaria. [CCBM: 7701]
- Id. 1986a. *Opere*. Vol. I: *La filosofia e la vita spirituale e altri scritti di filosofia e religione*. A cura di Luciano Eletti. Reggio Emilia–Bologna: Istituto Antonio Banfi/Regione Emilia-Romagna.
- Id. 1986b. *Opere*. Vol. VI: *Pedagogia e filosofia dell'educazione*. A cura di Giovanni Maria Bertin e Livio Sichirolo. Reggio Emilia–Bologna: Istituto Antonio Banfi/Regione Emilia-Romagna.
- Id. 1987. *Opere*. Vol. XIII: *Scritti e discorsi politici. I. Scuola e società*. A cura di Alberto Burgio. Reggio Emilia: Istituto Antonio Banfi/Regione Emilia-Romagna.
- Id. 1988. *Opere*. Vol. V: *Vita dell'arte. Scritti di estetica e filosofia dell'arte*. A cura di Emilio Mattioli e Gabriele Scaramuzza. Reggio Emilia: Istituto Antonio Banfi.
- Id. 1996. *Opere*. Vol. X: *La ricerca della realtà. I–II*. A cura di Guido Davide Neri e Gabriele Scaramuzza. Bologna: Istituto Antonio Banfi/Il Mulino.
- Bertin, Giovanni Maria. 1961. *L'idea pedagogica e il principio di ragione in A. Banfi*. Roma: Armando-Avio. [IPPR: 6102]
- Bertoni Jovine, Dina. 1958. *La scuola italiana dal 1870 ai giorni nostri*. Roma: Editori Riuniti.
- Bini, Giorgio. 1981. "La politica scolastica del PCI dal 1945 al 1947. Gli orientamenti." *Critica marxista* 19 (4): 163–185.
- Burgio, Alberto. 1987. "Banfi e Capponi. Sulla funzione sociale della scuola." In *Studi offerti ad Anna Maria Quartiroli e Domenico Magnino*, a cura di AA.VV., 275–292. Como: New Press.
- Ceglia, Raffaella. 2007. "Bibliografia banfiana." In *Ad Antonio Banfi cinquant'anni dopo*, a cura di Simona Chiodo e Gabriele Scaramuzza, 349–372. Milano: Unicopli.
- Erbetta, Antonio. 2008. *L'Umanesimo critico di Antonio Banfi*. Nuova edizione. Roma: Anicia. [7801]
- Gallo, Yuri. 2015. "Fondo Antonio Banfi e Daria Malaguzzi Valeri. Storia di un'acquisizione." *Rivista di Storia della Filosofia* 70 (4): 873–879.
- Geymonat, Ludovico. 1986. "Ricordo di Antonio Banfi." *Fenomenologia e scienze dell'uomo* 2 (3) (numero speciale: *Presenza di Antonio Banfi. Nel centenario della nascita*): 240–243.
- Istituto Antonio Banfi. 1988–1998. *Annali*. Voll. 1–4 (1986–1987; 1988; 1989–1990; 1997). Reggio Emilia; vol. 4: Reggio Emilia–Firenze, Istituto Antonio Banfi – Alinea.
- L'Unità*. n.d. "Archivio storico digitale (1946-2014)". Ultimo accesso 11 gennaio 2026. <https://archivio.unita.news>
- Maltese, Pietro. 2009. "Gli intellettuali e la riforma della scuola: un dibattito sulle pagine di «Rinascita»." *Studi sulla formazione*, XII (1–2): 235–253.
- Minazzi, Fabio. 2020. "Il razionalismo critico della Scuola di Milano: il suo valore critico-ermeneutico e storico-civile." *Syzetesis* 7: 89–139.
- Palumbo, Enrico. 2024. "Dalla scuola totalitaria alla scuola democratica." In «Quaderni del Liceo Parini», a. I, n. 1, *Atti del Convegno Scuola e cultura a Milano: una storia che continua*, 173–197. Milano–Udine: Mimesis.
- Papi, Fulvio. 1961. *Il pensiero di Antonio Banfi*. Firenze: Parenti. [PAB: 6101]
- Peroni, Angelo. 1969. "L'impegno politico e culturale in A. Banfi." In *Antonio Banfi e il pensiero contemporaneo*, 158–179. Firenze: La Nuova Italia.
- Pruneri, Fabio. 1999. *La politica scolastica del Partito Comunista Italiano dalle origini al 1955*. Brescia: La Scuola.
- Pulini, Chiara, e Francesco Rosa (a cura di). 2015. *Inventario 1892–1957, Archivio Antonio Banfi–Daria Malaguzzi Valeri*. Reggio Emilia: Biblioteca Panizzi/Istituto Antonio Banfi.
- Salemi, Roselina. 1982. *Bibliografia banfiana*. A cura dell'Istituto Antonio Banfi. Parma: Pratiche.
- Scolozzi, Elisabetta. 2024. *L'archivio "segreto" di Antonio Banfi. Inventario*. Milano–Udine: Mimesis.
- Sichirolo, Livio. 1986. *Attualità di Banfi*. Urbino: Quattroventi.
- Susi, Francesco. 2012. *Scuola, società, politica. Dalla riforma Gentile ai Decreti delegati*. Roma: Armando.
- Tomasi, Tina. 1976. *La scuola italiana dalla dittatura alla repubblica*. Roma: Editori Riuniti.



Book Reviews

**M. Morandi, *Storia critica del voto scolastico*.  
Brescia, Schol , 2025, pp. 267**

LEONARDO ACONE

Universit  di Napoli "L'Orientale", Italia  
leonardo.acone@unior.it

**Citation:** Acone, L. (2026). M. Morandi, *Storia critica del voto scolastico*. *Rivista di Storia dell'Educazione* 13(1): 167-169. doi: 10.36253/rse-19797

**Received:** February 4, 2026

**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:** Chiara Martinelli, Universit  degli Studi di Firenze.

Il volume di Matteo Morandi si muove nel solco di una questione irrisolta e delicata che, nello *snodo pedagogico* rappresentato dalla "prova", da secoli catalizza l'attenzione e le decisioni di tutti gli attori che si muovono sul proscenio dell'istruzione (sia scolastica che universitaria). Qual   la funzione del voto? Come rapportarsi, da studiosi di educazione e formazione, con la sua persistente e forse innegabile *ineliminabilit *? Il secondo interrogativo sembra fungere da *leitmotiv* di un libro nel quale l'autore, in un rigoroso e lucido sforzo di ricostruzione, affronta l'argomento della valutazione e della sua rappresentazione computazionale e misurabile mai dismettendo gli abiti dello storico. Solo cos  possiamo comprendere le motivazioni che stanno alla base di una graniticit  docimologica che, nonostante plurimi e differenti tentativi, ribadisce la propria inscalfibilit  nel tempo anche attraverso la trasformazione di strutture sociali e politico-amministrative.

La questione di fondo della brillante analisi di Morandi, quindi, si sostanzia in un profondo interrogativo d'impronta pedagogica: se riconosciamo al «dispositivo» del voto pi  limiti che possibilit , pi  difetti che pregi, pi  *distorsioni* conseguenti che possibilit  prospettiche, perch  il mondo dell'istruzione – e quello della scuola in particolare – non   mai riuscito a gettare il cuore oltre l'ostacolo della gabbia numerica? Ecco che, quindi, l'*habitus* dello storico arriva a presidiare il perimetro scientifico all'interno del quale l'intero ragionamento si sviluppa, restituendo al lettore coerente e dialettica ricognizione. La ricostruzione puntuale dell'evoluzione storica del voto, quindi, viene posta "al servizio" dello sguardo critico, soccorrendo anche chi volesse interrogarsi sul titolo del lavoro: "critica"   la rilettura del sistema di valutazione proprio perch , alla luce di tutti gli avvicendamenti normativi, ministeriali, scolastici e universitari, ciclicamente   ritornato e ritorner  lo sforzo di liberare il mondo dell'istruzione e dell'educazione da quel voto rivelatosi, nel tempo, emblema di una valutazione sommativa; valutazione che viene tenuta ben distinta, nell'analisi delle differenti epoche storiche, dai reiterati sforzi di declinarla in modo formativo e *costruttivo*.

L'illuminante capitolo introduttivo, partendo da un'espressione che inchioda i lettori all'immediata riflessione – «Il voto trasforma il sapere in una chiave d'accesso al mondo dell'utile» (p. 8) – presenta con ordine tutti i punti di tensione legati alla pratica valutativa numerica, lumeggiando particolarmente le

criticità connesse a tutta la “costellazione pedagogica” che le fa da corredo: sanzioni, premi, competitività, distinzione, merito. Il tutto “stressando” felicemente il concetto di voto come *dispositivo* che, sulla falsariga delle riflessioni di Agamben, dovrebbe “disporre”, insieme a tutti gli altri elementi di un contesto di formazione, l'*habitat* più idoneo alla crescita dell'individuo, e non comprovarne il valore mediante una sterile e asettica misurazione.

La premessa è essenziale per fornire quella lente pedagogica attraverso la quale osservare la ricostruzione storica di uno strumento (altro termine specifico quanto scivoloso) che, nei secoli, attraversa situazioni, ambienti e ricollocazioni di varia natura.

Dall'epoca medievale, ci spiega lo studioso, deriva la natura stessa del concetto di voto, poiché risulta evidente la prossimità con la vera e propria “votazione”, riferibile ad una valutazione *binaria*, dalla quale scaturisse una approvazione o, al contrario, una non approvazione, terminologia riscontrabile in uno dei tanti, puntualissimi riferimenti del testo, dove l'autore cita Raffaele Foglietti nel recupero dei termini *approbo* e *reprobo*. Voto per approvare o disapprovare, dunque, e nel quale si intravede già, chiaramente, l'aspetto eminentemente selettivo.

Al Cinquecento, ed alla *Ratio studiorum* gesuita in particolare, il testo fa riferimento per recuperare con coerenza l'origine del concetto di *classe* e, soprattutto, per evidenziare una prima fase di sviluppo del momento cruciale della “prova”, poi divenuta “esame”: la divisione in gruppi, la competizione a squadre, le dispute e la ricerca della “verità-oggetto di studi” non nascono, ci ricorda Morandi, con intenti specificatamente selettivi ma, di fatto, cedono presto il passo ad un concetto di “merito” che finisce per agganciarsi troppo presto alla sua radice etimologica: «D'altro canto, che il merito abbia a che fare sempre con una ricompensa [...] è implicito nella sua etimologia, dal latino *merere*, meritare nel senso di ottenere la propria parte» (p. 64).

Tale curvatura d'ordine performativo accompagna i secoli successivi fino all'approdo presso gli ordinamenti scolastici europei dell'Ottocento, ivi compreso quello italiano. Non a caso il testo indica come «felpato» l'ingresso del voto numerico, quasi a sottolinearne la capacità di addentrarsi ed incunearsi, come inevitabile presenza, grazie alle “posture” competitive e selettive di cui sopra.

Tra le *Istruzioni* napoleoniche del 1812 e la circolare del Regno di Sardegna del 1851 passano meno di trent'anni, ma l'asse del consolidamento numerico-computazionale riferibile al voto/giudizio si consolida e mette radici nella coscienza collettiva (mirabile in tal senso anche lo sguardo socio-pedagogico che Morandi proietta sui diversi contesti che si avvicendano in uno spazio-tempo ampio come quello preso in esame).

Si arriva, così, agli studi docimologici veri e propri, che tengono dentro, come nuovi co-protagonisti dell'affollato proscenio valutativo, “attitudini”, “test” e, soprattutto, il tanto discusso “errore”, su cui le nuove discipline nate negli ultimi due secoli, ed in particolare la psicologia, riversano fiumi d'inchiostro e torrenti teorici. Dopo una puntuale analisi relativa alle scuole di pensiero francesi, anglosassoni e italiane – con un doveroso *excursus* sull'apporto della psicologia italiana, da De Sanctis a Montessori fino a Gemelli – Morandi descrive le “quattro generazioni” dell'*educational evaluation* che nel nostro paese sono approdate ai più recenti confronti grazie alle teorie di Visalberghi, Calonghi, Gattullo ed altri.

Particolarmente interessante, almeno per la *forma mentis* di chi appunta queste note, il capitolo del libro relativo alla scuola *narrata*, ed in particolare all'«esperienza del voto» così come viene raccontata in molte pagine ispirate di tanta letteratura.

Questa parte del libro ha un duplice pregio: da un lato, infatti, testimonia la versatilità dell'autore che, pur essendo uno “specialista” della storia scolastica, si muove perfettamente a suo agio rispetto a tutte le prospettive del settore scientifico nel quale si colloca, ivi compreso l'orizzonte letterario e narrativo “per” e “su” l'infanzia; d'altro canto, l'ampliamento letterario consente di veicolare un'analisi potenziata dal registro di una divulgazione che, paradossalmente, “certifica” l'esperienza storica mediante la *fictio*. Felice bidirezionalità, la letteratura viene qui utilizzata come riscontro scientifico in termini di ricostruzione storico-scolastica.

Da Meneghello a Mosca a Pitzorno, da Onofri a Starnone a Ferrante, passando per i vari Mastrocola e Recalcati, la scuola ed il momento fatidico della “prova” vengono passati in rassegna attraverso tutte le sfumature che generano racconto: l'aula, il registro, i libri, i quaderni, la materialità degli oggetti e l'immaterialità dell'*aura* di un tempo scolastico che tutti attraversano divengono testimoni affidabili e inventati al contempo, riuscendo nell'intento di ampliare lo spettro d'analisi sui voti e sulle conseguenze degli stessi.

Non è un caso che proprio l'asse letterario consenta a Matteo Morandi un più confortevole aggancio alle tematiche educative e politiche che hanno permeato la discussione sulla valutazione in pieno Novecento, soprattutto in Italia, grazie alla generazione dei maestri scrittori.

Milani, Lodi, Rodari e Manzi vengono agilmente richiamati come vettori pedagogico-narrativi utili ad una virtuosa declinazione delle migliori istanze degli anni Sessanta e Settanta, in un mosaico di prospettive e riflessioni tutte tendenti a superare la mera computazione numerica ed a riposizionare l'attenzione sulla formazione del fanciullo a partire dall'individuazione delle inelu-

dibili condizioni di partenza, delle prerogative personali e del complessivo “corredo esistenziale” nel rispetto del soggetto-persona. In tal senso si prefigura una conclusiva “propulsione” pedagogica del testo, che rivela il chiaro auspicio dell’autore verso un complessivo superamento del voto. «Contro la logica del voto», egli immagina una scuola depurata dalle peggiori derive del sistema numerico; una scuola capace di superare l’emulazione, nella scia delle riflessioni di Flores D’Arcais e del già richiamato Visalberghi, restituendo a prove e accertamenti un valore autenticamente formativo, volto al consolidamento di consapevolezze e maturazioni.

La puntuale analisi degli ultimi convulsivi decenni restituisce un avvicinarsi di normative – e relative terminologie – che tra crediti, portfolio, conoscenze e competenze sembra aver travolto il senso stesso della valutazione e del sistema-scuola. E, a tal proposito, dopo un doveroso approfondimento sulla felice esperienza sperimentale delle “scuole senza voto”, con tanto di reale e struggente dichiarazione di resa, a firma della professoressa Alessandra Mondini di Clusone (p. 198), Morandi consegna ad efficaci conclusioni la visione del pedagogo che riesce a proiettare lo sguardo verso il futuro delle nuove generazioni:

Dico che la valutazione dovrebbe avere nella scuola un ruolo *eminente* didattico, ovvero educativo. Quando una madre o un padre interrogano il proprio figlio la sera prima di una verifica, “provandogli la lezione” [...] non lo fanno per attribuirgli un voto [...] piuttosto cercano di renderlo più sicuro di ciò che sa e conscio di quel che ancora non sa come dovrebbe. (pp. 211-212)

Suggestiva la visione di una scuola che prepara ad una prova con postura “genitoriale”, sapendo che in un modo o in un altro, qualunque sia il risultato (o il voto), quella stessa prova dovrebbe, sempre, generare crescita e premura: «Così dovrebbe essere la valutazione nelle classi: strumento di “cura” più che di cui avere cura, occasione per aggiustare e ricalibrare *in itinere* il lavoro di studenti e docenti» (p. 212).





**Citation:** Cagnolati, A. (2026). M. D'Ascenzo, L. Balduzzi (a cura di), «*I modi dell'insegnare*» tra scuola e società. *Riflessioni sull'eredità di Bruno Ciari*. *Rivista di Storia dell'Educazione* 13(1): 171-173. doi: 10.36253/rse-19837

**Received:** February 9, 2026

**Accepted:** February 10, 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:** Paolo Alfieri, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano.

## Book Reviews

### M. D'Ascenzo, L. Balduzzi (a cura di), «*I modi dell'insegnare*» tra scuola e società. *Riflessioni sull'eredità di Bruno Ciari*. Roma, Tab edizioni, 2025, pp. 156

ANTONELLA CAGNOLATI

*Istituto di Storia Contemporanea di Ferrara, Italia*  
cagnolatiantonella@gmail.com

Il volume «*I modi dell'insegnare*» tra scuola e società. *Riflessioni sull'eredità di Bruno Ciari* raccoglie gli Atti del convegno svoltosi a Bologna il 24 ottobre 2023 in occasione del centenario della nascita di Bruno Ciari, figura centrale della pedagogia italiana del secondo dopoguerra. Curato da Mirella D'Ascenzo e Lucia Balduzzi, il libro si colloca in modo consapevole all'interno di una tradizione di studi che, negli ultimi anni, ha mostrato un rinnovato interesse per la storia dell'educazione come chiave interpretativa dei problemi della scuola contemporanea.

L'opera si propone esplicitamente di superare una lettura meramente celebrativa della figura di Ciari, offrendo invece una riflessione articolata sulla sua eredità pedagogica, politica e culturale. Tale eredità viene interrogata nella sua dimensione storica e, al contempo, nella sua capacità di parlare al presente, in un momento in cui la scuola è nuovamente attraversata da tensioni legate alla partecipazione democratica, all'inclusione, alla formazione degli insegnanti e al rapporto tra educazione e società.

In questo senso, il volume si presenta come un contributo di rilievo sia per gli studiosi di pedagogia e storia dell'educazione sia per quanti operano nel campo della formazione, offrendo strumenti concettuali utili a ripensare il ruolo dell'insegnante e le finalità dell'istituzione scolastica alla luce dei mutamenti sociali e culturali.

Il libro è organizzato in tre parti principali, precedute da un'introduzione delle curatrici che chiarisce le finalità scientifiche del progetto editoriale. La prima parte raccoglie i saluti istituzionali e gli interventi di apertura del convegno; la seconda, di carattere maggiormente analitico, comprende contributi storico-pedagogici e teorici; la terza è dedicata alle testimonianze e alla restituzione della memoria viva di Bruno Ciari attraverso voci di collaboratrici, familiari e insegnanti.

Questa articolazione riflette una scelta metodologica precisa: mettere in dialogo la dimensione della ricerca storica con quella della memoria, evitando una separazione rigida tra fonti documentarie e fonti testimoniali. Tale impostazione risulta coerente con l'oggetto stesso dell'indagine, poiché il pensiero

di Ciari si è sviluppato in una costante interazione tra riflessione teorica, pratica educativa e impegno politico. La pluralità di voci presenti nel volume non indebolisce l'unità complessiva dell'opera, ma contribuisce piuttosto a restituire la complessità di una figura che ha agito su più livelli: come maestro elementare, come intellettuale militante, come dirigente dei servizi educativi e come protagonista del dibattito pedagogico nazionale.

Gli interventi che aprono il volume collocano la riflessione su Bruno Ciari all'interno di una cornice istituzionale e politico-culturale ampia. In particolare, i contributi di Roberto Vecchi, Daniele Ara, Stefano Versari e Donatella Merlo insistono sul nesso tra educazione e democrazia, elemento strutturale del pensiero e dell'azione di Ciari.

L'idea di eredità, richiamata esplicitamente nel titolo del volume, viene interpretata non come semplice trasmissione del passato, ma come scelta attiva e responsabile. Essere eredi di Ciari significa interrogarsi criticamente sulle condizioni attuali della scuola e assumere una postura progettuale nei confronti del futuro. In questa prospettiva, la pedagogia appare intrinsecamente legata alla politica, intesa non in senso partitico, ma come impegno per la costruzione di una società più giusta e democratica.

Particolarmente significativa è la riflessione sul ruolo delle istituzioni scolastiche e universitarie come luoghi di formazione della cittadinanza. Gli interventi sottolineano come l'esperienza di Ciari, soprattutto nel contesto bolognese, abbia rappresentato un tentativo concreto di tradurre i principi costituzionali in pratiche educative quotidiane, anticipando temi che restano centrali nel dibattito contemporaneo.

La sezione centrale del volume costituisce il nucleo scientifico dell'opera. I contributi qui raccolti offrono una ricostruzione approfondita della figura di Ciari, collocandola all'interno della storia della pedagogia italiana del Novecento e mettendone in luce l'originalità teorica e pratica.

Il saggio di Mirella D'Ascenzo sugli "anni magici" di Bruno Ciari a Bologna rappresenta uno dei punti di maggiore interesse del volume. Attraverso un'attenta analisi di preziose fonti archivistiche, in parte inedite, l'autrice ricostruisce il periodo in cui Ciari ricoprì il ruolo di direttore delle istituzioni educative comunali (1966-1970). L'attenzione alle dinamiche amministrative e politiche consente di comprendere come l'innovazione pedagogica sia stata resa possibile da un contesto favorevole, caratterizzato da una forte alleanza tra amministrazione comunale, scuola e mondo accademico. Il contributo si distingue per il rigore metodologico e per la capacità di intrecciare la microstoria istituzionale con i processi

educativi più ampi, mostrando come l'esperienza bolognese abbia costituito un laboratorio di riforma scolastica di rilevanza nazionale.

Lucia Balduzzi affronta il tema della scuola dell'infanzia, soffermandosi sul contributo di Ciari alla trasformazione di un segmento educativo a lungo marginalizzato. L'analisi mette in evidenza il passaggio da una concezione assistenziale a una visione pedagogica della scuola dell'infanzia, fondata sulla centralità del bambino, sulla continuità educativa e sulla qualificazione professionale degli insegnanti. Questo contributo assume particolare rilevanza alla luce delle attuali discussioni sul sistema integrato di educazione e istruzione dalla nascita ai sei anni.

Tiziana Pironi propone una lettura del pensiero di Ciari nel contesto della pedagogia laica del secondo dopoguerra, evidenziando il dialogo con figure come Lamberto Borghi e Raffaele Laporta. Attraverso questo confronto emerge una concezione dell'educazione come pratica sociale e politica, profondamente influenzata dal pensiero di Antonio Gramsci e aperta al contributo del pragmatismo di Dewey e della psicologia di Piaget e Bruner. L'educazione viene intesa come strumento di emancipazione e di partecipazione democratica, in opposizione a modelli scolastici selettivi e autoritari.

Il saggio di Elena Pacetti sul giornalino scolastico analizza uno degli strumenti didattici più rappresentativi dell'esperienza di Ciari e del Movimento di Cooperazione Educativa. L'autrice mostra come il giornalino non sia soltanto un mezzo espressivo, ma una vera e propria pratica di educazione democratica, capace di promuovere la partecipazione, la cooperazione e lo sviluppo del pensiero critico. La riflessione si estende alle potenzialità di questo strumento nella scuola contemporanea, suggerendo possibili sviluppi in chiave inclusiva e partecipativa.

Elena Malaguti affronta infine il tema dell'inclusione educativa, rileggendo le riflessioni di Ciari alla luce delle attuali prospettive sulla disabilità e sui bisogni educativi speciali. Il contributo evidenzia come molte intuizioni di Ciari anticipino una concezione inclusiva della scuola, fondata sul riconoscimento delle differenze e sulla costruzione di ambienti di apprendimento capaci di valorizzare tutti gli alunni.

La terza parte del volume è dedicata alle testimonianze e rappresenta un elemento di forte originalità. Attraverso ricordi personali, interviste e materiali audiovisivi trascritti, il lettore entra in contatto con la dimensione umana e relazionale di Bruno Ciari. Le testimonianze di Francesca Ciampi e Marcella Bufalini Ciari, insieme al contributo del Gruppo territoriale di Bologna del Movimento di Cooperazione Educativa, restituiscono l'immagine di un maestro profondamente coinvolto nella vita delle comuni-

tà educative. Questa sezione, pur collocandosi su un piano meno teorico, svolge una funzione essenziale: mostra come le idee pedagogiche di Ciari si siano tradotte in pratiche quotidiane e in relazioni educative concrete, rafforzando la coerenza tra pensiero e azione.

Nel complesso, il volume si distingue per coerenza tematica, solidità scientifica e ricchezza documentaria. Uno dei principali punti di forza risiede nella capacità di tenere insieme storia, memoria e attualità, evitando sia il rischio dell'agiografia sia quello di una lettura puramente antiquaria della figura di Ciari.

«*I modi dell'insegnare*» tra scuola e società rappresenta un contributo significativo al dibattito pedagogico contemporaneo e alla riscoperta critica di Bruno Ciari. L'opera offre strumenti interpretativi utili per comprendere le radici storiche di molte questioni educative attuali e sollecita una riflessione sul ruolo della scuola come spazio di partecipazione democratica e di trasformazione sociale.

L'eredità di Ciari, così come emerge da queste pagine, non è un modello da replicare in modo acritico, ma un patrimonio di idee e pratiche da reinterpretare alla luce delle sfide del presente. In questo senso, il volume si configura come una lettura di grande interesse per studiosi, insegnanti e formatori, e come un invito a ripensare continuamente i modi dell'insegnare in relazione ai mutamenti della società contemporanea.





**Citation:** Dal Grande, L. (2026). La ricerca come crocevia: Raymond Buyse tra storia dell'educazione e pedagogia sperimentale. Due lezioni di Marc Depaepe. *Rivista di Storia dell'Educazione* 13(1): 175-176. doi: 10.36253/rse-19509

**Received:** December 15, 2025

**Accepted:** February 5, 2025

**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:** Simona Finetti, Università di Roma La Sapienza.

Scientific Reports

## La ricerca come crocevia: Raymond Buyse tra storia dell'educazione e pedagogia sperimentale. Due lezioni di Marc Depaepe

### Research as a Crossroads: Raymond Buyse between the History of Education and Experimental Pedagogy. Two Lectures by Marc Depaepe

LUCA DAL GRANDE

Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, Italia  
[luca.dalgrande@unicatt.it](mailto:luca.dalgrande@unicatt.it)

Il complesso intreccio fra teoria e prassi è un tema che, nel campo della ricerca educativa, corre il rischio di essere sottovalutato. Per ragionare sull'interdipendenza che, invece, dovrebbe costantemente legare e vivificare i differenti rami degli studi pedagogici, l'8 ottobre 2025 presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano si è tenuto il Seminario dal titolo *Research as a crossroad: Raymond Buyse between educational history and experimental pedagogy*, promosso dalla Facoltà di Scienze della Formazione e dal Dipartimento di Pedagogia dello stesso Ateneo e patrocinato dal Centro italiano per la ricerca storico-educativa (Cirse), dalla Società italiana per lo studio del patrimonio storico-educativo (Sipse) e dalla Società italiana di ricerca didattica (Sird).

L'incontro, curato e moderato dalle professoressse Simonetta Polenghi (ordinaria di Storia della pedagogia e dell'educazione e past president della Società italiana di pedagogia) e Renata Viganò (ordinaria di Pedagogia sperimentale e presidente della Sird), ha visto la partecipazione di Marc Depaepe, professore emerito di Storia dell'educazione e della psicologia presso l'Università Cattolica di Lovanio, autorevole studioso riconosciuto non solo per i ruoli ricoperti nell'ambiente accademico belga, ma anche per le numerose collaborazioni a livello internazionale, tra le quali la presidenza della International standing conference for history of education (Ische). I suoi ambiti di ricerca riguardano la teoria, la metodologia e la storiografia della storia dell'educazione; la storia della pedagogia e della psicologia; la storia dell'educazione in Belgio; la storia dell'educazione in contesti coloniali e postcoloniali; e la storia delle relazioni interculturali in educazione.

L'avvio dei lavori è stato affidato ai professori dell'Università Cattolica di Milano Domenico Simeone (Preside della Facoltà di Scienze della Formazione) e Pierluigi Malavasi (Direttore del Dipartimento di Pedagogia), i quali hanno rispettivamente sottolineato l'importanza del contributo cattolico alla

pedagogia sperimentale – un contributo capace di contemporare il rigore metodologico con gli orizzonti di senso dell'educazione – e gli effetti potentemente generativi del dialogo fra le diverse branche degli studi pedagogici, auspicabili anche in altri ambiti della ricerca.

Nella sessione mattutina, Depaepe ha ripercorso le tappe fondamentali dell'esperienza formativa, professionale e scientifica dello studioso cattolico belga Raymond Buyse (1889-1974), rilevando l'impatto della sua opera sul Novecento pedagogico. Figura poliedrica nel contesto educativo belga (fu infatti insegnante, ispettore ministeriale e infine docente universitario), già durante il corso di perfezionamento in pedagogia speciale, Buyse entrò in contatto con Ovide Decroly e, in qualità di suo segretario, nel 1922 compì un viaggio di studio negli Stati Uniti. Significativa testimonianza di questa esperienza è un diario di Buyse che, con stile vivace e umoristico, descrive la realtà sociale e educativa statunitense del Ventesimo secolo. Esso offre uno strumento prezioso che oggi aiuta a comprendere quali aspetti del modello culturale americano attirassero l'interesse degli osservatori europei. Sul piano pedagogico, l'attenzione dei due studiosi si concentrò sull'impiego della psicologia in ambito educativo, e in particolare sull'uso dei test mentali.

Anche in seguito alla morte di Decroly, Buyse proseguì la sua attività di ricerca sia lavorando all'interno del laboratorio di pedagogia sperimentale da lui fondato nel 1928, sia coltivando relazioni internazionali, come testimoniano l'affiliazione ad associazioni internazionali di psicologia e di psicotecnica e la partecipazione in qualità di relatore a un ciclo di conferenze sulla pedagogia sperimentale tenuto in Colombia nel 1933. Pur avendo esteso i propri interessi alla storia della pedagogia moderna, il cuore della sua indagine rimase sempre la pedagogia sperimentale, materia sulla quale scrisse la sua opera fondamentale, *L'expérimentation en pédagogie* (1935). In essa, dopo aver enucleato quelle che a suo giudizio rappresentavano le principali correnti pedagogiche dell'epoca, Buyse pose le basi per una nuova modalità di ricerca educativa, delineando la metodologia della ricerca sperimentale in ambito educativo.

Di grande rilevanza fu anche la sua attività di docenza: nel corso della sua lunga carriera, Buyse fu infatti relatore di 97 tesi di laurea e supervisore di 56 dottorati di ricerca. Tra i suoi allievi figurano personalità provenienti da tutto il mondo. Alcuni di loro divennero poi esponenti del contesto universitario, sociale e politico dei rispettivi Paesi di provenienza (quali Colombia, Cile, Congo). Grazie all'esperienza formativa maturata a fianco di Buyse, i suoi allievi contribuirono a diffondere anche all'estero una tradizione metodologica legata alla ricerca empirica ispirata da principi cattolici.

La ricerca di Buyse ebbe una considerevole ricaduta sul pensiero pedagogico novecentesco. Il primo riconoscimento del suo lavoro giunse nel 1958, quando l'Istituto Jean-Jacques Rousseau di Ginevra gli attribuì il dottorato *honoris causa*. A questo vanno poi aggiunte la diffusione delle sue opere (tradotte soprattutto nell'Europa di lingua romanza) e l'attenzione che, in anni recenti, è stata riservata al suo lavoro da alcuni studiosi. In Italia, si ricordi soprattutto l'interesse maturato da parte del Dipartimento di Pedagogia dell'Università Cattolica e, in particolare, la monografia di Katia Montalbetti (*La pedagogia sperimentale di Raymond Buyse. Ricerca educativa tra orientamenti culturali e attese sociali*, Vita e Pensiero, Milano 2002). In area iberica, invece, va menzionato l'articolo di Antonio Francisco Canales Serrano, pubblicato su *Paedagogica Historica* (n. 3, 2019).

Nel corso della sessione pomeridiana, Depaepe ha approfondito i contenuti illustrati durante la mattinata, dimostrando l'imprescindibile valore euristico di una ricerca storico-educativa attenta alle variabili di contesto. Il discorso del relatore ha preso avvio dalla presentazione dei risultati delle ricerche da lui condotte in occasione del suo secondo dottorato, finalizzato a chiarire la funzione dei test mentali nella ricerca educativa del primo Novecento. La sua analisi ha mostrato come la scienza pedagogica, in progressiva affermazione nel panorama degli studi superiori, si sia avvalsa di simili strumenti per rafforzare, in campo accademico, i nuovi professionisti del settore (quali psicologi e pedagogisti) più che per migliorare le capacità di apprendimento dei bambini. Lo stesso Raymond Buyse, che pure fu tra i più convinti innovatori nella ricerca educativa della sua epoca, sarebbe stato spinto a condurre i suoi studi da ragioni di carattere scientifico prima ancora che da motivazioni di carattere educativo.

Le avvertenze di carattere metodologico che hanno reso possibile tale ricostruzione – vale a dire un approccio capace di integrare fattori e fenomeni scientifici, sociali e ideologici – sono, secondo Depaepe, il mezzo per destrutturare una storia dell'educazione spesso intenta a rileggere il passato per rispondere alle esigenze educative del presente. In alternativa, il relatore propone di trasformarla in una «vera storia», ossia una pratica che aiuti lo studioso a osservare le sfumature, a relativizzare e a contestualizzare i fatti analizzati; uno sguardo profondo di taglio rigorosamente storico che, lungi dall'essere un mero esercizio intellettuale, diventa invece un punto di riferimento costante per ogni indagine e per ogni azione di carattere educativo, perché – ha concluso Depaepe – «tutto passa, tranne il passato».







## Sommario

### Monographic Section Articles

Educazione e migrazioni nel Nord America (1837-1983) 3  
*Andrea Mariuzzo, Carmen Petruzzi, Luana Salvarani*

A Pedagogy for Crossing the Color Line:  
Italian-Language Newspapers in Alabama and  
Louisiana, 1894-1938 9  
*Matteo Brera*

Written Italian in North American diasporic  
communities during the Great Emigration  
(1880-1920). Self-study Italian-English grammar  
books 21  
*Mattia Ragazzoni*

«Teach Them Their Farming in the Land Where  
They Will Farm»: Child Emigration in Early  
Twentieth Century Britain and America 31  
*Mairena Hirschberg*

Classifying Difference – Italian Immigrant Pupils  
in US City School Systems, 1880s to 1920s 43  
*Fanny Isensee*

Pedagogie sommerse: reti educative informali e  
resistenza culturale nelle Little Italies 55  
*Daniele Nicoletta*

“Quinte colonne” sui banchi? Per una storia  
dell’antiamericanismo straniero (o presunto tale)  
nelle scuole statunitensi 65  
*Matteo Pretelli*

La controversia sui libri di testo fascisti negli  
Stati Uniti d’America (1934-1937) 77  
*Lorenzo Luatti*

La colonia Porfirio Díaz: Una aproximación  
histórica a la migración y asimilación de los  
colonos italianos en Morelos 89  
*Emir Ovelis*

«Whether able to read or write». Studiare per  
partire: le scuole per gli emigranti in epoca giolittiana 101  
*Alberta Bergomi*

### Non-Monographic Section Articles

L’istruzione secondaria in Terra d’Otranto:  
l’ampliamento del Ginnasio “Francesca Capece”  
di Maglie e l’impianto delle classi liceali (1898-1899) 113  
*Anna Maria Colaci*

Dai progetti di legge alle “scuole modello”.  
Percorsi di centralizzazione nell’istruzione  
professionale commerciale dell’Italia liberale 123  
*Chiara Martinelli*

Permanenze del pensiero di Giuseppe Lombardo  
Radice in *Riforma della Scuola* tra 1955 e 1960 135  
*Emilio Conte*

De la demanda comunitaria a la política pública:  
actores, redes y sociabilidad en la creación de  
la Escuela Normal Provincial de Reconquista  
(Argentina, inicios del siglo XX) 145  
*Micaela Pellegrini Malpiedi*

Scuola e società negli scritti politici di Antonio  
Banfi pubblicati su «l’Unità» 157  
*Samir Galal Mohamed*

### Book Reviews

M. Morandi, *Storia critica del voto scolastico*.  
Brescia, Scholé, 2025, pp. 267 167  
*Leonardo Acone*

M. D’Ascenzo, L. Balduzzi (a cura di), «I modi  
dell’insegnare» tra scuola e società. *Riflessioni  
sull’eredità di Bruno Ciari*. Roma, Tab edizioni,  
2025, pp. 156 171  
*Antonella Cagnolati*

### Scientific Reports

La ricerca come crocevia: Raymond Buyse tra  
storia dell’educazione e pedagogia sperimentale.  
Due lezioni di Marc Depaepe 175  
*Luca Dal Grande*