



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BERGAMO

Scuola di Alta formazione Dottorale

Corso di Dottorato in Formazione della persona e mercato del lavoro

Ciclo XXIX

Settore scientifico disciplinare M-PED/02

«PRIMA CHE PARTANO!»

PROGRAMMI DI ALFABETIZZAZIONE

E SCUOLE PER EMIGRANTI

NELL'ITALIA DELL'ETÀ LIBERALE

(1860-1920)

Supervisor:

Chiar.mo Prof. Adolfo Scotto di Luzio

Chiar.ma Prof. Giuliana Sandrone

Tesi di Dottorato

Alberta BERGOMI

Matricola n.1031628

Anno Accademico 2015/16

Sommario

INTRODUZIONE	7
CAPITOLO PRIMO	
LE SCUOLE ITALIANE ALL'ESTERO DALL'UNITÀ A FINE SECOLO	
CONTROLLO E MORALIZZAZIONE	27
1. La missione della Destra storica: cultura italiana per il rinnovamento europeo	28
2. La Sinistra storica e gli interessi italiani nel Mediterraneo	34
3. La relazione Mancini e l'impostazione didattica delle scuole italiane all'estero	38
4. Dal governo Crispi alla fine del secolo. "Riforma e controriforma"	40
5. Emigrazione, scuola, politica commerciale: la struttura organizzativa del MAE	42
6. Emigrazione come leva economica. La circolare 26 luglio 1888	43
7. L'emigrante, un uomo di successo?	45
8. Decreti e regolamenti	50
9. Dopo Adua. Educare in patria	59
CAPITOLO SECONDO	
LA PRIMA ETÀ GIOLITTIANA	
POLITICA ESTERA E NECESSITÀ DI ALFABETIZZAZIONE	67
L'azione dello stato per l'emigrazione transoceanica	
1. Le scuole per gli italiani all'estero	68
2. Le scuole per gli emigranti in Italia	69
3. Una pericolosa minaccia: le politiche internazionali restrittive degli accessi	71
4. L'attività informativa	76
5. Un ente <i>ad hoc</i> : il Commissariato dell'emigrazione	80
6. Il sistema nazionale per l'istruzione degli adulti	86
7. Suggerimenti da Washington	88
8. Il parere del Commissariato dell'emigrazione	91
9. La situazione si complica: le opinioni della stampa	94
10. La situazione si complica: il carteggio tra Washington e Roma	97
11. I primi provvedimenti concreti	99
12. Il finanziamento non è un problema	101
13. Un esperimento autonomo: il caso di Cotrone	103
14. Il ministro Nasi in difficoltà	106
Una soluzione "integrata": le scuole speciali per gli emigranti e la legge Orlando del 1904	
15. Il governo Orlando: le linee programmatiche	112
16. Le scuole speciali per gli emigranti: un progetto sottotraccia	113
17. La scuola per tutti: la legge 8 luglio 1904 n. 407	118
18. Consulta e Minerva in reciproco aiuto	124
19. Un anno "speciale" per scuole "speciali": l'a.s. 1904-1905	126
20. Il veto sullo <i>Shattuc Act</i> , "la fine di un incubo"	129
21. Il bilancio di un'iniziativa	132
22. Una nuova partenza: la legge 15 luglio 1906 n. 383 sul Mezzogiorno	144

CAPITOLO TERZO	
EDUCARE IN PATRIA?	
IL DIBATTITO PUBBLICO	149
Una pedagogia per la Nazione	
1. Una premessa di natura generale	153
2. Le fasi del dibattito	156
3. L'emigrazione temporanea, un tema da affrontare	156
4. Il movimento cattolico	160
5. Il partito socialista	165
6. La Società Umanitaria	169
7. Tra positivismo e spiritualismo: la pedagogia per la Nazione	173
8. Giovanni Vidari, teorico dell'educazione nazionale	177
9. La colonizzazione interna come alternativa al movimento emigratorio	189
10. La "colonizzazione esterna", tra tutela individuale e moralizzazione	199
Quale scuola, per quali italiani	
11. Scuola pubblica o scuola privata?	209
12. I destinatari della formazione	215
13. Quale metodo per le scuole speciali? Un'assenza vistosa	218
CAPITOLO QUARTO	
LE SCUOLE SPECIALI	
LE PRIME ESPERIENZE CONCRETE	223
1. La pedagogia per gli adulti: i modelli europei	225
2. Le scuole della Società Dante Alighieri, 1893-1905	228
3. Biblioteca-scuola elementare di bordo e <i>magistri vagantes</i>	233
4. Le prime esperienze friulane	239
5. La "Scuola laica per emigranti e biblioteca popolare - fondazione Borella" di Bée	242
6. La Società Umanitaria di Milano	248
7. L'Umanitaria. Orientamento ideologico dei servizi per l'emigrazione	250
8. Il Consorzio per l'emigrazione temporanea	252
9. L'Ufficio dell'emigrazione e il piano per le scuole	264
10. L'Umanitaria. Le prime esperienze didattiche	282
11. Il modello professionalizzante: il caso di Belluno	283
12. Il modello generalista: le scuole di Padova e il maestro Carlo Cassan	292
13. Le scuole nel Mezzogiorno	302
14. La rete formativa dell'Umanitaria: alcuni tratti comuni	306
15. La produzione editoriale della Società Umanitaria e di Angiolo Cabrini	308
CAPITOLO QUINTO	
LE SCUOLE SPECIALI	
VERSO LA FONDAZIONE DI UN SISTEMA MISTO	321
1. Il biennio 1910-1911: una svolta cruciale	321
2. Il modello Corradini e le scuole di stato	329
3. I corsi magistrali per l'emigrazione, una necessità imprescindibile	334
4. La realizzazione dei corsi magistrali per l'emigrazione	339
5. Le scuole speciali governative: sogno o realtà?	345
6. Le prove: alcune fonti indirette	348
7. Le prove: alcune fonti dirette	351
8. I Patronati scolastici	355
9. La formazione dei maestri: l'Umanitaria tra 1912 e 1914	357
10. Le scuole speciali: l'Umanitaria tra 1912 e 1914	358
11. La propaganda avversa	362
12. Un primo bilancio conclusivo	366

CAPITOLO SESTO	
LA FINE DI UN CICLO	
DAL DOPOGUERRA AL FASCISMO	369
1. La fine di un ciclo?	372
2. L'Umanitaria e la guerra	373
3. I maestri, un avanzamento di ruolo	375
4. Nuove associazioni per gli emigranti	377
5. L'Umanitaria sotto assedio	383
6. Il 1917, un anno come un altro?	389
7. Progetti per il dopo-guerra: il Commissariato dell'emigrazione	393
8. Progetti per il dopoguerra: l'Umanitaria	395
9. Emigrazione: una nuova prospettiva culturale	400
10. Istruire colonizzatori, non emigranti. I corsi agricoli per Colonizzatori Italiani	403
11. Istruire operai specializzati. Le scuole pro cementisti del 1921	409
12. Il ventaglio si allarga: le scuole per la specializzazione degli emigranti in vari mestieri	412
13. La preparazione degli analfabeti	416
14. L'Opera nazionale contro l'analfabetismo	422
15. I corsi magistrali per i maestri degli emigranti	424
BIBLIOGRAFIA	429
Fonti primarie	429
Bibliografia generale	454

Introduzione

Negli ultimi anni la storiografia italiana è tornata a occuparsi di emigrazione. Dopo un periodo di parziale eclissi, gli studi sull'emigrazione hanno acquistato nuova visibilità nel dibattito storiografico per l'ampiezza interpretativa e per la varietà degli argomenti trattati. Accanto agli aspetti localistici e memorialistici che lo avevano tradizionalmente connotato, il tema viene ora affrontato anche da punti di vista inediti, che integrano la storia generale con altre discipline. Hanno così visto la luce lavori di taglio letterario, sociologico, medico, agrario, senza contare i recenti approfondimenti di politica estera e di politica economica¹.

A questo quadro di rinnovato interesse anche le scienze umane e sociali hanno dato un contributo sensibile. L'alfabetizzazione degli emigrati italiani, dopo avere trovato spazio nel lavoro di Emilio Franzina, Piero Bevilacqua e Andreina De Clementi², ha fatto il suo ingresso nella manualistica pedagogica, mentre trovano crescente interesse i temi connessi alla linguistica e alla condizione dei fanciulli italiani all'estero³.

Ai margini delle indagini resta ancora quella scolarizzazione dei futuri emigranti che era stata tentata in Italia nell'età giolittiana. Lacuna del tutto comprensibile se pensiamo alla

¹ Cfr. per es. S.M. Varisco, *La follia del partire, la follia del restare: il disagio mentale nell'emigrazione italiana in Australia alla fine dell'Ottocento*, Tau Fondazione Migrantes, Todi 2016; F. Cristaldi, S. Leonardi, D. Licata, *L'emigrazione italiana in un bicchier di vino: tra viti, vini e culture*, Edizioni Nuova Cultura, Roma 2015; P. Culicelli, *Mal d'America: scrittrici italiane dell'emigrazione*, Le Lettere, Firenze 2015; F. Fauri, *Storia economica delle migrazioni italiane*, Il Mulino, Bologna 2015; R. Bonoli, *Emigrare non è solo per uomini: storie e ritratti di donne emiliano-romagnole in emigrazione*, Istituto Fernando Santi, [Bologna 2013]; G.P. Ferraioli, *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*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli 2013; C. Paterna, *Valori e ideali risorgimentali nell'emigrazione italiana dal 1870 al 1900*, Youcanprint, Tricase 2013; R. Paternostro, *Letteratura italiana dell'emigrazione: con antologia di testi*, Aracne, Roma 2011.

² Raccogliendo i contributi di Matteo Sanfilippo, Maria Corti, Patrizia Salvetti, Michele Colucci e altri studiosi contemporanea, Emilio Franzina, Piero Bevilacqua e Andreina De Clementi hanno curato uno degli studi a oggi più esaustivi sulle vicende dell'emigrazione italiana. Ci riferiamo ai due volumi della *Storia dell'emigrazione italiana* (vol. I *Partenze*, vol. II *Arrivi*), editi nel 2001 dall'editore Donzelli di Roma.

³ M. Vedovelli (a cura di), *Storia linguistica dell'emigrazione italiana nel mondo*, Carocci, Roma 2011; M.R. Protasi, *I fanciulli nell'emigrazione italiana: una storia minore, 1861-1920*, C. Iannone, Isernia 2010.

dispersione del materiale documentario e al circoscritto impatto quantitativo delle opere realizzate (per lo meno fino alla seconda guerra mondiale). Ma assenza significativa, se letta in relazione alle dinamiche di politica interna ed estera di quegli anni.

Condotto nell'ambito del Dottorato in Formazione della persona e mercato del lavoro dell'Università di Bergamo sotto la supervisione dei professori Adolfo Scotto di Luzio e Giuliana Sandrone, il lavoro che qui si presenta intende fornire un contributo alla conoscenza di questo tema.

I criteri disciplinari

Il punto di partenza

Il passato è comprensibile per noi soltanto alla luce del presente, e possiamo comprendere pienamente il presente unicamente alla luce del passato. Far sì che l'uomo possa comprendere la società del passato e accrescere il proprio dominio sulla società presente: questa è la duplice funzione della storia⁴.

È con questa convinzione, peraltro ormai consolidata nel panorama storiografico, che ho intrapreso la ricerca sull'alfabetizzazione degli emigranti italiani in età giolittiana.

Nel quadro delle grandi migrazioni che caratterizzano il presente, negli ultimi anni anche in Italia è ripreso il fenomeno migratorio che si pensava ormai superato. Diretta verso l'Europa, l'accresciuta mobilità transnazionale può essere letta come un processo fisiologico indotto dalle politiche di scambio comunitario – si pensi ai programmi Erasmus o al Quadro europeo delle qualifiche – ma molto ha a che fare con la determinazione di congedarsi da un mercato del lavoro asfittico per aprirsi a prospettive che il nostro paese non sembra in grado di fornire.

Se, come stima un rapporto dell'OIM (Organizzazione internazionale delle migrazioni), le migrazioni resteranno un fenomeno di massa fino al 2050⁵, quali strumenti culturali e formativi può offrire il sistema educativo alle popolazioni in movimento? Come sostenere la crescita in un mondo allargato, dagli scenari fluidi e globalizzati?

⁴ E.H. Carr, *Sei lezioni sulla storia*, a cura di R.W. Davies, trad. it di C. Ginsburg, Einaudi, Torino 2001, p. 61. Sul medesimo tema si veda anche H.I. Marrou, *La conoscenza storica*, trad. it. di Atanasio Mozzillo, Il Mulino, Bologna 1962. Più di recente anche Paolo Prodi si è espresso nei medesimi termini. Là dove afferma che «Il lavoro dello storico consiste in una continua tensione tra il suo interrogarsi sul presente e la ricerca di risposte che provengono dal passato: è questo, non una comune curiosità per le cose vecchie, che distingue lo storico dall'antiquario e che lo qualifica come scienziato sociale». P. Prodi, *Introduzione allo studio della storia moderna*, Il Mulino, Bologna 1999, p. 17.

⁵ Il dato è segnalato in F. Battistini e M.S. Natale, *Migrazioni di massa fino al 2050. Il fenomeno che cambierà l'Europa*, in «Corriere della Sera» online, 29 agosto 2015.

I problemi posti dai flussi migratori in società come quella europea, e in modo particolare in Italia, pongono questioni complesse soprattutto sul terreno dei conflitti culturali. La sfera educativa ne è investita in pieno. A essere sollecitate sono al tempo stesso le strutture dell'istruzione formale, la scuola certamente, ma anche i numerosi soggetti che presiedono all'integrazione sociale degli individui e delle comunità straniere. La pedagogia è, come è facile intuire, chiamata a svolgere un ruolo di primo piano nell'interpretazione di questi fenomeni e nel tentativo di trovare a essi una soluzione. Con quali strumenti intellettuali e sulla base di quale lettura della società italiana? È evidente, infatti, la novità che il fenomeno riveste per il nostro paese in quanto terra di immigrazione. Con una scarsa tradizione imperiale, l'Italia non ha conosciuto i fenomeni di attrazione metropolitana che hanno caratterizzato per esempio la Francia e l'Inghilterra a cavallo del processo di decolonizzazione. Non abbiamo avuto di conseguenza significative presenze di comunità straniere nel nostro territorio. È solo a partire dai primi anni Ottanta e poi con un'accelerazione connessa ai processi della cosiddetta globalizzazione che il fenomeno migratorio ha assunto rilevanza sociale e dunque centralità nel discorso pubblico. Siamo, da questo punto di vista, nuovi all'esperienza dell'accoglienza e nuovo è, sostanzialmente, il fenomeno di estraneità culturale che l'emigrazione porta inevitabilmente con sé, tanto più se profondamente segnata, come è il caso di questi ultimi anni, da una componente significativa di differenze religiose. Se tutto questo marca una profonda discontinuità rispetto alla tradizionale marginalità della storia italiana di fronte ai grandi movimenti di popolazione (così non è stato in un passato molto remoto) e di fronte alla storia demografica anche recente di vaste zone del continente europeo (si pensi all'area dell'Europa centro orientale cui così drammaticamente si lega il destino del continente tra le due guerre mondiali), esso rappresenta pure una drammatica inversione di tendenza rispetto alle vicende Ottocentesche della penisola. Siamo stati, come è noto, un paese di emigrazione e per certi versi torniamo a esserlo oggi in un contesto e con protagonisti profondamente diversi⁶. A lungo l'emigrazione italiana è stata considerata un fenomeno doloroso ma necessario. Le difficoltà economiche del giovane stato nazionale e i violenti conflitti

⁶ Molti sono i giovani con un alto livello di istruzione: nel 2015 il numero degli espatriati italiani all'estero è salito del 6,2% rispetto all'anno precedente, superando le 100.000 unità, e i giovani tra i 18 e i 34 anni rappresentano il 36,7% del totale. Per questa informazione si rimanda all'articolo di A. Fulloni, *Italiani all'estero: 107 espatriati nel 2015, i giovani sono sempre di più*, in «Corriere della Sera», 6 ottobre 2016.

sociali che queste si portavano appresso facevano sì che l'emigrazione funzionasse, e così veniva pensata, come una irrinunciabile valvola di sfogo. Caratterizzata da questo duplice volto, concepita nel solco di questa irriducibile ambiguità l'emigrazione italiana ha sempre generato una pedagogia del rimpianto culturale: la perdita, la morte alla patria, la necessità conseguente di installare nei paesi di destinazione istituzioni culturali, soprattutto linguistiche, che ricordassero agli italiani dispatriati il loro retaggio. Molto più difficile è stato riuscire a elaborare le strutture e le istituzioni di quella che per contrasto possiamo definire una pedagogia della partenza, gli strumenti intellettuali minimi per consentire a chi si accingeva a lasciare il paese di affrontare il viaggio con una dotazione essenziale in vista del nuovo approdo. Questa tesi intende indagare i tentativi che furono fatti di costruire questa pedagogia della partenza, e il sistema di scuole per gli emigranti che l'amministrazione pubblica e privata di età liberale cercarono di realizzare sul territorio italiano.

Lo stato dell'arte

Nonostante siano state al centro di un vivace dibattito culturale tra la fine dell'Ottocento e i primi anni del Novecento, le scuole per gli emigranti aperte nell'Italia di età liberale hanno avuto finora un rilievo limitato nella storiografia contemporanea, nonostante l'invito a esplorare questo campo espresso da Stefano Gallo nell'edizione 2016 della «Rivista di storia dell'educazione» pubblicata dal Cirse⁷.

Mentre gli studi complessivi sulla storia dell'emigrazione e sulle relazioni transatlantiche godono di una tradizione ampia e consolidata, la scolarizzazione e l'alfabetizzazione degli italiani in partenza per l'estero sono state affrontate solo marginalmente, nonostante l'importanza di alcuni, fondamentali contributi.

Tra questi, alcuni sottolineano la stretta correlazione fra le tendenze protezionistiche statunitensi e l'impulso alla scolarizzazione degli adulti in Italia tra la fine dell'800 e la prima guerra mondiale. Per Zeffiro Ciuffoletti e Maurizio degl'Innocenti (*Emigrazione nella storia d'Italia 1868/1975. Storia e documenti*, 1978) sarebbero state le restrizioni

⁷ Si veda S. Gallo, *Educare chi se ne va: i corsi statali di alfabetizzazione e formazione professionale per gli emigranti in Italia (1920-1926)*, in «Rivista di storia dell'educazione», 3, 1, 2016. Il convegno tenuto a Cassino sull'emigrazione italiana nei 150 anni dell'Unità, invece, non includeva specifici riferimenti alle questioni scolastiche nel nostro paese (S. Casimirri, *L'emigrazione italiana in 150 anni di storia unitaria. Atti del Convegno. Cassino, 13-14 ottobre 2011*, Ciolfi, Cassino 2013); ed era privo di uno spazio specificamente dedicato all'istruzione anche il volume curato da M. Sanfilippo, *Emigrazione e storia d'Italia*, Luigi Pellegrini editore, Cosenza 2003.

minacciate dagli Stati Uniti a indurre il governo italiano a istituire nel 1904 (legge Orlando) le scuole serali e festive per gli adulti analfabeti. Invece Domenico Sacco (*La febbre d'America: il socialismo italiano e l'emigrazione 1898-1915*, 2001) ha legato al crescente protezionismo statunitense il dibattito sulla scuola nell'ambito del socialismo riformista italiano. Analogamente, hanno evidenziato l'apporto dell'emigrazione nella trasformazione sociale e culturale nel nostro paese Tullio De Mauro (*Storia linguistica dell'Italia unita*), Ester de Fort (*Scuola e analfabetismo nell'Italia del '900*) e Piero Bevilacqua (*Società rurale e emigrazione*). In particolare, Tullio De Mauro ha sottolineato la correlazione tra emigrazione e progresso nell'istruzione, sottolineando come la permanenza oltreoceano abbia fatto riscoprire a un'ampia fetta di analfabeti l'importanza del saper leggere e scrivere. A suo giudizio, il decremento dell'analfabetismo nel decennio giolittiano dal 37,9% al 22,2%

«non poté dipendere da una iniziativa accresciuta dello stato (che preferiva allora ignorare il problema) o di associazioni private per la lotta contro l'analfabetismo, che cominciarono a operare soltanto intorno al 1910 e limitatamente a qualche zona depressa. Esso, dunque, poté essere prodotto solo dalla grande emigrazione, la quale, perciò, portò non solo all'indebolimento dei dialetti locali [...] ma anche alla diffusione dell'istruzione scolastica e, quindi, della lingua comune⁸.

Nonostante in alcuni casi venga trascurata la presenza di scuole di speciali scuole per gli emigranti in Italia, alcuni studi più recenti ne attestano la presenza già in età giolittiana. Oltre a Domenico Sacco, ne ha parlato anche Maria Rosaria Ostuni (*Leggi e politiche di governo nell'Italia liberale e fascista*, 2001) riferendosi agli interventi messi in atto dal Commissariato dell'emigrazione negli anni precedenti alla prima guerra mondiale. Cenni su questo tema si ritrovano anche nel lavoro di Claudio Colombo sulla *Casa per gli emigranti* aperta nel 1907 a Milano dalla Società Umanitaria (*Una casa per gli emigranti: 1907. Milano, l'Umanitaria e i servizi per l'emigrazione*).

Infine, la rappresentazione della realtà emigratoria italiana sui libri di testo scolastici tra la fine dell'Ottocento e gli inizi del Novecento è stata affrontata in chiave comparata nelle riflessioni di Paolo Bianchini (*Apprendere la concorrenza: l'emigrazione nei manuali*

⁸ *Ivi*, p. 63.

*scolastici europei tra la fine dell'Ottocento e i primi decenni del Novecento*⁹), mentre è di Fiorenza Tarozzi un approfondimento sul materiale di istruzione indiretta (*L'alfabetizzazione degli emigranti. Manuali, guide, vademecum da mettere in valigia*¹⁰). È a partire da questi e altri contributi¹¹ che ho concentrato l'attenzione sulle azioni istituzionali e non che sono state intraprese per gli emigranti, con l'intenzione di riportare alla luce un aspetto poco conosciuto ma non trascurabile della storia del nostro paese.

Gli obiettivi generali

L'obiettivo generale di questo lavoro è dunque la ricostruzione delle vicende che hanno condotto all'istituzione delle scuole per gli emigranti tra il 1860 e il 1920, in quel cosiddetto sessantennio liberale che vide la crescita pressoché incontrollata dell'esodo migratorio sia temporaneo che permanente. In assenza di provvidenze pubbliche, la tutela delle masse in partenza fu inizialmente demandata alle istituzioni private. Furono loro a organizzare i primi corsi in alcune delle regioni a maggiore tasso emigratorio, soprattutto in quelle del nord Italia dove esistevano strutture politiche più mature (Veneto e Friuli su tutti). Per contro, a parte alcuni esperimenti estemporanei nell'anno scolastico 1904-1905 e poi tra il 1911 e il 1914, l'intervento statale paradossalmente coincise con l'interruzione dei flussi, prima a causa della prima guerra mondiale, poi della crisi economica degli anni Venti, più tardi ancora della seconda guerra mondiale. Paradosso in realtà solo apparente, se letto nel più ampio quadro dei processi di nazionalizzazione italiana: l'intervento statale, le provvidenze sociali operate, le iniziative dirette a garantire la sicurezza e il benessere della popolazione erano evidentemente in antitesi diretta con l'emigrazione. Detto in altri termini, la nazionalizzazione delle masse promossa dallo stato liberale non concepiva l'emigrazione.

Del sistema di scuole speciali così ricostruito, private o pubbliche che fossero, si è cercato di delineare l'orientamento ideologico e l'organizzazione istituzionale, prestando attenzione alla rappresentazione quantitativa e distributiva delle esperienze rintracciate. Quanto all'angolazione di lettura, il versante in cui si è scelto di collocare il lavoro è quello della storia "generale", politica e istituzionale. Riferendosi alle scienze umane, in

⁹ In «Studi sulla formazione», feb. 2016, pp. 79-99.

¹⁰ In «Storia e problemi storici contemporanei», 9, 18, 1996, pp. 9-22.

¹¹ M. Roggero, *L'alfabeto conquistato: apprendere e insegnare nell'Italia tra Sette e Ottocento*, Il Mulino, Bologna 2001; E. Testa, *L'italiano nascosto*, Einaudi, Torino 2014.

uno studio di alcuni anni fa Paolo Prodi notava che i settori storici «che si sono sviluppati negli ultimi decenni, mettono le vicende in rapporto con tutto ciò che tocca la vita degli uomini nel suo complesso [...]: la vita quotidiana, le malattie, le mentalità collettive»¹². Di conseguenza, muovendoci nei solchi della “micro-storia”, avremmo potuto sondare per esempio i sentimenti degli emigranti attraverso la loro produzione didattica, oppure decodificare l’organizzazione scolastica attraverso la documentazione iconografica coeva (fotografie ecc.). Invece, su piccola scala, senza pretese di esaustività, si è cercato il terreno di raccordo tra la storia della pedagogia, la storia delle istituzioni e la storia della politica italiana interna ed estera. A orientare in questo senso non è stata soltanto la disponibilità delle fonti, ma una scelta consapevole e avvertita: in assenza di lavori specifici, sulla nascita delle scuole per gli emigranti si è cercato di fornire innanzitutto un inquadramento di carattere generale, cercando di individuare le ragioni di questo fenomeno.

L’estensione temporale

Sulla base dei criteri orientativi generali, l’impianto prescelto è cronologico e non tematico. La scelta dell’arco cronologico che si estende tra la seconda metà dell’Ottocento e gli anni Venti del secolo scorso è determinata dal desiderio di circoscrivere la narrazione a un periodo storico omogeneo. Pur nella convinzione che alla storiografia si richieda il superamento di una periodizzazione astratta e rigidamente classificatoria, la scelta di concentrare l’attenzione sull’Italia liberale è connessa all’andamento dei flussi migratori in uscita dal nostro paese: via via crescenti negli anni successivi all’unificazione nazionale fino a toccare il picco massimo intorno agli anni ‘10, le partenze videro un ridimensionamento negli anni del dopoguerra e si contrassero ulteriormente dopo il 1927, con l’inizio della politica demografica di Mussolini. Dunque è nell’Italia liberale che vanno rintracciati i tentativi – peraltro timidi – di scolarizzazione delle masse in partenza: interventi connessi alle politiche di progressiva scolarizzazione lungo la linea che idealmente collega la legge Casati alla riforma Credaro, passando attraverso la fondazione della scuola popolare a opera di Vittorio Emanuele Orlando nel 1904. È dunque nell’Italia liberale e sulla scia dell’alfabetizzazione popolare che è stata condotta la ricerca.

¹² *Ivi*, p. 31.

L'impostazione metodologica

L'organizzazione del lavoro si articola in tre fasi. Prima fase (1° anno): progettazione (istruttoria e definizione del progetto di ricerca). Seconda fase (2° anno): ricerca bibliografica (raccolta, classificazione e analisi critica della letteratura scientifica e delle fonti primarie relative al tema delle scuole per gli emigranti in Italia, seguita da una prima messa a fuoco dei possibili temi). Terza fase (3° anno): produzione del testo (progressiva definizione della struttura e stesura del testo).

Le pagine seguenti approfondiranno i vari passaggi.

Prima fase (1° anno): progettazione

Istruttoria e definizione del progetto di ricerca

La fase istruttoria, finalizzata alla definizione dell'ambito di ricerca, ha interamente occupato il primo anno di Dottorato. L'ipotesi iniziale, necessariamente generica, era indirizzata verso il sistema delle scuole serali e festive per gli adulti in un arco di tempo compreso approssimativamente tra l'Unità d'Italia e il primo ventennio del XX secolo. A partire dalla bibliografia esistente, ho cercato di capire quali fossero le aree tematiche già note e, per contrasto, quali ambiti potessero prestarsi ad approfondimenti con un certo grado di originalità. Questi i passaggi:

Ricognizione generale

A) Ricerca bibliografico archivistica. Attraverso strumenti informatici (OPAC Sbn, OPAC Regione Lombardia, catalogo CLIO) e metodi tradizionali (schedari cartacei delle singole biblioteche) si è costruita una prima bibliografia generale sul tema, integrandola con le segnalazioni ricavate dai volumi di altri studiosi. La ricerca bibliografica è stata ulteriormente ampliata e rimodulata nel corso delle letture, affrontando di volta in volta nuove tematiche e nuovi autori. Per quanto attiene al patrimonio archivistico, il riferimento generale sono stati il SAN (Sistema archivistico nazionale) e le *Fonti per la storia della scuola* editate dall'Archivio centrale dello stato. Lo spoglio dei periodici è stato condotto a partire dal Catalogo italiano dei periodi (ACNP) e, per Milano, dall'inventario dell'emeroteca digitale della Biblioteca braidense. Per le ricerche in rete si sono rivelati

particolarmente utili i motori di ricerca *Internet Culturale - Cataloghi e Collezioni digitali delle biblioteche italiane*, *Google Books* e *Google Scholar*, nonché *Archive.org* di San Francisco, che mette a disposizione degli studiosi la riproduzione integrale dei testi conservati nelle biblioteche del Congresso e delle università americane e canadesi.

B) Letture di ricognizione generale. Al fine di collocare il tema delle scuole serali e festive nel contesto dell'istruzione italiana tra secondo Ottocento e inizio Novecento si è fatto ricorso ad alcune fonti secondarie di storia della scuola (G. Bertagna [a cura di], *Dirigenti per le scuole. Manuale per la preparazione al concorso*; N. D'Amico, *Storia e storie della scuola italiana*; A. Scotto di Luzio, *La scuola degli italiani*; G. Sandrone, *Pedagogia generale per l'insegnamento nel corso di laurea in scienze dell'educazione primaria*) mentre, per la contestualizzazione spaziale in area lombarda, un riferimento importante è stato il volume *Lombardia* della *Storia d'Italia* Einaudi (2001). Ho affrontato successivamente alcuni testi che trattano dell'istruzione serale e festiva per adulti: relativamente alle scuole popolari indicazioni importanti provengono da D. Bertoni Jovine, *Storia della scuola popolare in Italia*; per l'istruzione professionale si vedano F. Hazon, *Storia dell'educazione professionale in Lombardia*; C.G. Lacaïta, *La leva della conoscenza*; C.G. Lacaïta, *Istruzione e sviluppo industriale in Italia. 1859-1914*, nonché la serie curata da E. Becchi, *Formare alle professioni*. Relativamente alla legislazione scolastica i volumi di riferimento sono stati F. Bascone, *Elementi di legislazione scolastica*, 1910 e le pubblicazioni ufficiali della Pubblica Istruzione («Bollettino ufficiale» e opuscoli vari); tra i siti web il *Portale storico della Camera dei deputati* (<http://storia.camera.it/>) e *Au.GU.sto*, che fornisce la digitalizzazione delle «Gazzette Ufficiali» storiche (<http://augusto.digitpa.gov.it/>).

Ricognizione specialistica

Una volta conclusa la ricognizione generale di massima, ho selezionato tre argomenti specialistici su cui lavorare: il sistema delle scuole serali e festive per gli adulti nella provincia di Milano; il sistema delle scuole serali e festive per gli adulti nel bacino del Verbano e/o provincia di Varese; le scuole per gli adulti emigranti.

1. Scuole serali e festive per adulti nella provincia di Milano

Per mettere a fuoco il tema delle scuole serali e festive per gli adulti sono partita da Milano, che fin dall'epoca teresiana disponeva di un sistema scolastico ricco e

diversificato. I centri di istruzione e formazione erano molteplici e consentivano una scelta educativa molto articolata, tra educazione pubblica, privata e confessionale e azioni formative svolte, a partire dagli anni '80, anche all'interno della nascente industria meccanica o nell'ambito dell'associazionismo di matrice operaia.

Dopo la ricerca bibliografica di base (*Storia di Milano*, Treccani; *Milano tecnica dal 1859 al 1885*; *Milano nell'Unità nazionale 1860-1898*) e settoriale (W. Novi Tommolini, *La scuola milanese e la sua didattica dalla fondazione delle scuole gratuite all'inizio del 900*), ho cercato di identificare le fonti archivistiche dirette alle quali eventualmente attingere. Per il mondo cattolico, il primo riferimento è stato l'Archivio diocesano che tuttavia, non disponendo della documentazione specifica, mi ha indirizzato agli archivi parrocchiali e delle singole istituzioni scolastiche (Orsoline, Marcelline, Canossiane, Pavoniani, Salesiani). Indisponibili *in toto* i documenti delle scuole Cardinal Ferrari, di cui si sono perse le tracce dopo la chiusura nel 2000. Rispetto alle fonti a stampa, per l'organizzazione parrocchiale si è rivelata utile la consultazione di *Milano Sacro, ossia stato del clero di questa città, 1860 -...*, mentre per gli aspetti della politica ecclesiastica milanese hanno rappresentato una traccia importante i volumi di E. Apeciti, *Alcuni aspetti dell'episcopato di Luigi Nazari di Calabiana arcivescovo di Milano, 1867-1893: vicende della Chiesa ambrosiana nella seconda metà del 1800*, e la ricca bibliografia su monsignor Biraghi.

Per il sistema scolastico municipale, la fonte diretta più interessante è certamente l'Archivio storico civico e Biblioteca trivulziana che però al momento della ricognizione non era agibile per lavori di ristrutturazione. In attesa della riapertura, i dati risultanti dallo spoglio della *Guida di Milano* Bernardoni, dell'*Annuario Universale di Statistica* e dei discorsi tenuti in occasione della distribuzione dei premi agli studenti meritevoli sono stati incrociati con le notizie desumibili da uno dei pochi testi a stampa moderni sul tema (V. Craici, *Le civiche scuole serali e domenicali*, pubblicato in *Città di Milano* nel 1955). Ne è emerso un quadro di grande vivacità, con una amministrazione comunale impegnata nella costruzione di edifici a uso scolastico e nella predisposizione di corsi serali e festivi per adulti ben prima che le disposizioni legislative contenute nella legge Coppino muovessero in tal senso.

A questo punto ho iniziato a compilare uno schedario delle scuole serali e festive attive nel periodo considerato, indicando per ciascuna di esse la data di istituzione, l'ente

fondatore, il recapito, gli orari, le attività didattiche praticate e la bibliografia di riferimento.

Nel corso delle ricerche, tuttavia, sono stati rintracciati due articoli pubblicati dalla prof.ssa Carla Ghizzoni dell'Università cattolica di Milano che trattano il tema delle civiche scuole serali e festive dall'Unità all'avvento del fascismo, e che coprono l'ambito di ricerca inizialmente ipotizzato¹³.

2. Scuole serali e festive per adulti nel bacino del Verbano

Una volta deciso di trascurare il comune di Milano, la ricerca si è spostata verso l'ambito territoriale del lago Maggiore, iniziando dalla provincia di Varese (il cui territorio fino al 1927 era diviso fra la provincia di Como e quella di Milano). Questa volta, punto di partenza è stata la consultazione delle riviste storiche locali, per disporre di un quadro storico-geografico di insieme ma soprattutto per verificare l'assenza di studi specifici sul tema delle scuole serali e festive per gli adulti (riviste selezionate: «Verbanus», «Rondò», «Tracce», «Famiglia Bosina», «La Lombardia Nord Ovest»). Una volta completato lo spoglio bibliografico e la rassegna delle riviste, sono state prese in esame le fonti archivistiche. Sebbene in un periodo successivo rispetto a Milano, anche Varese promosse un considerevole numero di scuole serali e festive. Per ricostruirne le vicende si è fatto ricorso ai cataloghi dell'Archivio di stato di Varese (fondi del circolo scolastico di Busto Arsizio e Gallarate e della sottoprefettura di Varese), di alcuni singoli comuni (Varese e Luino) e SOMS (Viggiù e Laveno sono ancora operanti e disponibili a mettere a disposizione il materiale); discorso analogo per il Museo della Ceramica di Cerro.

L'impressione è stata quella di trovarsi di fronte a una storiografia locale meticolosa ma poco interessata a uno sguardo di insieme e, per gli inizi del Novecento, distante dalle dinamiche politiche nazionali.

3. Corsi per gli emigranti

Oltre a quello delle scuole elementari o professionali per adulti, un altro tema che si prestava all'istruttoria era quello dei corsi serali per emigranti. La biblioteca centrale di Firenze conserva un considerevole numero di opuscoli e pubblicazioni sul tema e

¹³ C.F. Ghizzoni, *Il Comune di Milano e l'istruzione dei giovani lavoratori. Le Civiche Scuole Serali e Festive Superiori fra Unità e età giolittiana* in «History of Education & Children's Literature», IV, 2, 2009, pp. 197-224 e Ead., *Le Scuole serali e festive superiori del Comune di Milano fra socialismo e avvento del fascismo* in «History of Education & Children's Literature», VI, 2, 20112, pp. 281-320.

altro materiale è reperibile anche in altre collezioni italiane. Nell'archivio della Società Umanitaria di Milano è depositata una documentazione quasi del tutto inedita. Si tratta di elenchi delle scuole per emigranti aperte sul territorio italiano, di questionari redatti per saggiare l'opportunità di istituirne di nuove sul territorio lombardo, di relazioni sui corsi magistrali organizzati in vista della preparazione degli insegnanti. Per una prima ricognizione di massima, le testimonianze sono state reperite in volumi contemporanei di storia dell'emigrazione¹⁴ e in testi editi agli inizi del Novecento da parte di organi istituzionali¹⁵, privati¹⁶ e di osservatori esterni¹⁷.

Alla luce della ricognizione di cui ho dato conto, al termine del primo anno ho individuato come argomento di ricerca definitivo per la tesi di Dottorato il sistema dei corsi serali e festivi per gli emigranti di inizio Novecento, una materia articolata, che è stata studiata solo parzialmente.

¹⁴ *La società italiana di fronte alle prime migrazioni di massa: il contributo di mons. Scalabrini e dei suoi collaboratori alla tutela degli emigranti*, Centro Studi Emigrazione, Roma 1968; G. Floriani, *Cento anni di scuole italiane all'estero*, Armando editore, Roma 1974; Z. Ciuffoletti, M. Degl'Innocenti, *L'emigrazione nella storia d'Italia: 1868/1975. Storia e documenti*, Vallecchi, Firenze 1978; P. Salvetti, *Immagine nazionale ed emigrazione nella Società "Dante Alighieri"*, Bonacci editore, Roma 1995; D.G. Gabaccia, *Emigranti. Le diaspore degli italiani dal Medioevo a oggi*, Einaudi, Torino 2003; C.A. Colombo (a cura di), *Una casa per gli emigranti. 1907. Milano. L'Umanitaria e i servizi per l'emigrazione*, Raccolto, Milano 2007.

¹⁵ P.S. Mancini, *Le scuole italiane all'estero nell'anno scolastico 1880-81*, tip. del Ministero degli affari esteri, Roma 1882; Ministero di Agricoltura, Industria e Commercio, *Statistica dell'emigrazione italiana all'estero nel 1886* in «Gazzetta ufficiale del Regno d'Italia», Tipografia della Gazzetta Ufficiale, Roma, 55, 8 marzo 1887; Commissariato dell'emigrazione, in «Bollettino dell'emigrazione», 1-6, 1902, Tipografia Nazionale Bertero & C., Roma 1902; Id., *Relazione sui servizi dell'Emigrazione per l'anno 1909-1910*, Roma 1910; Id., *L'emigrazione italiana dal 1910 al 1923: relazione presentata a S. E. il Ministro degli Affari esteri dal Commissario generale dell'emigrazione*, Tip. Sandron, Roma 1927.

¹⁶ G.B. Scalabrini, *Dell'assistenza alla emigrazione Nazionale e degli Istituti che vi provvedono: Rapporto all'Esposizione di Palermo*, Tip. Marchesotti e Porta, Piacenza 1891; Società Dante Alighieri, *I. La Commissione per l'Emigrazione. II. Le biblioteche di bordo per gli Emigranti*, Tip. F. Di Gennaro & A. Morano, Napoli 1906; *Relazione del 2° Congresso siciliano dell'emigrazione tenutosi in Palermo il 6, 7, 8 e 9 Maggio 1906. Segretariato dell'Emigrazione*, C. Zanzo (Fratelli Vena), Palermo 1907; *Statuto, regolamento, programma della scuola laica per emigranti e Biblioteca popolare (fondazione Borella) di Bee (lago Maggiore)*, S. Tip., Milano 1908; A. Postiglione, *Le scuole per gli emigranti. Relazione fatta al 3 Congresso Magistrale Abruzzese, tenuto in Chieti il settembre del 1909*, Tip. Angeletti, Sulmona 1909; D. Ricci, *Scuole per gli emigranti. Relazione e programma didattico particolareggiato*, Tip. Della Nuova Rossano, Rossano 1911; *Corso magistrale sull'emigrazione, in Benevento 17-24 settembre 1912*, Tip. Nazzareno Borrelli, Benevento 1913; P. Lippolis, *Emigranti, istruitevi! Corso di undici lezioni per gli emigranti transoceanici*, tip. A. De Robertis & Figli, Putignano 1914; C. Falconi, *Breve guida per il Maestro degli emigranti: lezioni sull'emigrazione tenute a Genova nella r. Scuola normale femminile r. Lambruschini dall'11 Maggio al 16 giugno 1922*, Scuola Tip. Per I Giovani Derelitti, Genova 1922.

¹⁷ E. De Amicis, *Sull'oceano*, Fratelli Treves, Milano 1889.

Seconda fase (2° anno)

Ricerca bibliografica (raccolta, classificazione e analisi critica della letteratura scientifica e delle fonti primarie relative al tema delle scuole per gli emigranti in Italia, seguita da una prima messa a fuoco dei possibili nuclei di restituzione)

Una volta definito il progetto di ricerca, ha preso avvio la ricerca bibliografica specialistica. Agli strumenti di ricerca impiegati nella fase istruttoria sono stati affiancati il *Catalogo italiano dei periodici dell'Università di Bologna* (<http://acnp.unibo.it/cgi-ser/start/it/cnr/fp.html>), le emeroteche on line (per esempio della Biblioteca Braidense), le banche dati messe a disposizione dai servizi bibliotecari dell'Università di Bergamo, i cataloghi online e cartacei del sistema bibliotecario italiano. Particolarmente utile si è rivelata la biblioteca digitale *Jstor*, che mette a disposizione degli studiosi intere serie di periodici (da qualche anno anche libri). Per l'acquisto dei materiali, la libreria antiquaria *Maremagnum* e i siti di *e-commerce Amazon* e *Ebay* hanno fornito un ausilio prezioso.

Quanto alla letteratura scientifica, si è proceduto a ritroso, selezionando e consultando gli studi più recenti: tra i contributi più significativi sull'emigrazione va ricordata la *Storia dell'emigrazione italiana* in due volumi curata nel 2001 da Piero Bevilacqua, Andreina De Clementi ed Emilio Franzina, nonché gli atti del Convegno *L'emigrazione italiana in 150 anni di storia unitaria* promosso nel 2011 dal Dipartimento di Lettere e Filosofia dell'Università degli studi di Cassino e del Lazio meridionale.

Quanto alla documentazione primaria, proviene dalle pubblicazioni ufficiali degli enti a vario titolo coinvolti nei progetti di scolarizzazione, dai contributi di singoli operatori del settore e in larga parte dai fondi archivistici. Tra le pubblicazioni ufficiali vanno ricordati gli «Atti parlamentari», «La Gazzetta ufficiale del Regno d'Italia», il «Bollettino dell'emigrazione», il «Bollettino ufficiale del Ministero dell'istruzione pubblica», e le pubblicazioni collegate alla Società Umanitaria di Milano («L'Umanitaria» e la «Coltura popolare»); tra gli archivi: l'Archivio centrale dello stato (Roma), l'archivio del Ministero degli affari esteri (Roma), l'archivio della Società Dante Alighieri (Roma) e l'archivio della Società Umanitaria (Milano). Di notevole interesse anche i fondi storici delle amministrazioni comunali, in particolare Bée (Verbania), Pofi (Frosinone), San Valentino in Abruzzo citeriore (Pescara), Penna Sant'Andrea (Teramo), Teramo e Bitonto (Bari).

Parallelamente al censimento dei soggetti impegnati, al censimento delle fonti, alla ricerca e lettura dei documenti, sono stati individuati i nuclei fondamentali da sviluppare nella fase di stesura, che si riportano nella seguente tabella:

<p style="text-align: center;">Nuclei tematici individuati e materiale archivistico consultato (per la componente bibliografica si rinvia alla bibliografia conclusiva)</p> <p>1) Aspetti generali della politica nazionale (1861-1991) Ministero degli esteri: serie “Ministero degli Affari Esteri del Regno d’Italia 1861 – 1887“ e “Gabinetto Crispi” 1870 - 1891“</p> <p>2) Età giolittiana Archivio centrale dello stato: a) Archivi degli organi di governo e amministrativi dello stato: Presidenza del Consiglio dei ministri (1991-1921); b) Archivi di persone e famiglie: Luigi Credaro, Giovanni Giolitti, Vittorio Emanuele Orlando; c) Consiglio superiore della pubblica istruzione.</p> <p>3) Politiche statunitensi e scolarizzazione italiana Ministero degli affari esteri: serie “Rappresentanze diplomatiche e consolari”.</p> <p>4) Aspetti ordinamentali «Gazzetta ufficiale del Regno d’Italia», «Atti Parlamentari» Discussioni e Documenti, «Bollettino ufficiale del Ministero dell’istruzione pubblica» (spoglio sistematico dal 1900 al 1923), «Bollettino dell’emigrazione» (spoglio sistematico dal 1902 al 1923).</p> <p>5) I soggetti impegnati Ministero degli affari esteri: “Commissariato generale dell’emigrazione” 1901-1927; Società Dante Alighieri: Archivio centrale, serie “Sede centrale” (spoglio sistematico degli indici dal 1889 al 1910); Società Umanitaria: “Atti dalla fondazione al 1911”, “Atti dal 1911 al 1926 (spoglio sistematico degli indici dal 1900 al 1921, in particolare le sezioni Istruzione e Emigrazione); Amministrazioni comunali: fondi storici (catt. IX e XIII degli inventari) di Bée, Pofi, San Valentino in Abruzzo citeriore, Penna Sant’Andrea, Teramo, Bitonto; per il mondo cattolico: «Rivista Internazionale di Scienze Sociali e Discipline Ausiliarie» (spoglio dal 1900 al 1915).</p> <p>6) Questioni didattiche Archivio della Società Umanitaria; «L’Umanitaria: pubblicazione periodica della Società Umanitaria» (spoglio dal 1904 al 1911), «La Coltura popolare: organo dell’Unione italiana dell’educazione popolare» (spoglio dal 1911 al 1923).</p>

Il materiale reperito è stato schedato e catalogato utilizzando il supporto online BookDB2. Testimonianze di ispettori ed educatori provengono da opuscoli coevi reperiti in biblioteca, come pure dai rari libri di testo.

Terza fase (3° anno): produzione del testo

Definizione della struttura e stesura del testo

Una volta completata la ricerca dei documenti, il terzo anno è stato dedicato alla stesura del testo (alternata alle ricerche bibliografiche e archivistiche che di volta in volta si rivelassero necessarie). Questa la sua struttura del lavoro:

1) Premessa. Nei primi anni del Novecento, in alcune regioni italiane a elevato tasso emigratorio sorse una rete di iniziative a sostegno dei lavoratori che erano in procinto di lasciare il nostro paese. Uno dei primi corsi per emigranti venne istituito nel 1908 sulla sponda piemontese del lago Maggiore nel comune di Bée, seguito da iniziative analoghe nelle province di Belluno, Padova Parma e Udine, in Puglia e forse anche altrove. Si trattava per lo più di esperienze a connotazione filantropica e assistenziale di carattere privatistico, che sopravvivevano con il sostegno di cittadini benemeriti, talvolta dei comuni, spesso grazie al patrocinio e al supporto di enti territoriali. I corsi si tenevano nei mesi invernali, la frequenza era prevista in orario serale o domenicale. Vi si impartivano nozioni pratiche finalizzate all'organizzazione del viaggio, insegnamenti di geografia e diritto dei paesi ospitanti, indicazioni sui centri di accoglienza degli italiani all'estero; talvolta erano previste conferenze sull'analfabetismo e sull'alcolismo. Le prime azioni didattiche furono realizzate all'inizio del Novecento ma per una diffusione più massiccia occorre attendere il quinquennio 1911-1915.

2) L'età giolittiana. Giolitti ereditò, conservandolo, il sistema misto delle scuole italiane all'estero, in parte pubbliche in parte private. La novità del suo tempo coincise però con la convinzione che il sostegno agli emigranti dovesse avvenire non tanto sul territorio di arrivo quanto nel territorio di partenza, vale a dire direttamente in Italia. Era un cambiamento di prospettiva non trascurabile, che rispondeva al mutato quadro politico e sociale del primo Novecento e in cui si può forse cogliere l'eco indiretta del disegno politico di coinvolgere nella gestione del paese anche le forze che per ragioni diverse, fino ad allora, ne erano rimaste escluse. Per alcuni versi troviamo qui i prodromi di *welfare* sociale, che si sarebbe sviluppato nella seconda metà del secolo per la tutela del cittadino.

3) Politica estera e scolarizzazione in Italia. I primi, concreti tentativi di istituire in Italia un sistema scolastico statale a sostegno dei connazionali in partenza fu sollecitato dall'ambasciatore italiano a Washington, Edmondo Mayor des Planches. I suoi dispacci a Roma indicano la preoccupazione per un irrigidimento delle politiche americane di immigrazione, con la conseguente esclusione delle maestranze italiane dequalificate e analfabete.

4) Gli aspetti ordinamentali. I corsi per emigranti in Italia ricevettero un impulso considerevole anche per l'effetto indiretto di norme che erano state emanate in verità per rispondere ad altri scopi. In ordine di tempo la prima fu la *Legge generale sull'emigrazione* n. 23 del 31 gennaio 1901 varata dal governo di centro sinistra Saracco, che impose ai comuni l'obbligo di istituire punti di informazione, luoghi di ricovero e servizi sanitari per gli emigranti in trasferimento verso i porti di imbarco. La norma non parlava di scuola, ma introduceva criteri sociali di protezione secondo una logica che oggi definiremmo di "autonomia" e "sussidiarietà": gli interventi dovevano essere condotti in prima battuta a livello locale, in ambito comunale e mandamentale, e solo in un secondo momento negli stati di accoglienza.

Allo stesso modo ebbe un effetto indiretto ma significativo anche la legislazione sulla scuola pubblica varata in quegli anni dal Ministero dell'istruzione, in particolare la legge Orlando sulla "scuola popolare" del 1904. In questo caso la novità principale riguardava l'apertura di un numero considerevole di scuole serali e festive pubbliche per analfabeti, che il governo poneva a carico dei comuni. Né questa norma né il provvedimento del 1901 contenevano indicazioni esplicite sui corsi preparatori per emigranti. Sommandosi, tuttavia, ebbero l'effetto di mettere in moto le forze locali, che diedero avvio alle prime iniziative sperimentali. Per l'avvio di una scolarizzazione a gestione statale occorre attendere il 1911, quando la legge Daneo-Credaro, ufficializzandole, aprì le scuole per gli emigranti all'intervento pubblico. Dopo la prima guerra mondiale e fino al 1927, l'amministrazione preposta alle iniziative statali fu il Commissariato dell'emigrazione.

5. Le forze in gioco. Le forze in gioco appartenevano a orientamenti politici e culturali piuttosto eterogenei. La scolarizzazione nel sud del paese fu favorita dalle politiche governative a favore del Mezzogiorno, e sostenuta anche da alcuni esponenti del ceto

agrario: l'emigrazione, che era stata individuata come soluzione contro la disoccupazione e come strumento di contrasto indiretto alle rivolte di fine secolo, tra 1900 e 1915 raggiunse livelli quantitativi enormi creando non poche preoccupazioni anche tra i nobili e i possidenti. Ingigantito dal passaparola e dalle testimonianze dei rimpatriati, al ritmo di 500.000 partenze all'anno, il fenomeno stava rompendo gli equilibri salariali e allarmando i grandi proprietari che vedevano lievitare i compensi dei pochi contadini rimasti. Di qui il ricorso alla scuola e all'istruzione come mezzo di qualificazione e "contrasto", nel tentativo di trattenere in patria i braccianti diretti verso le grandi pianure transoceaniche.

Nelle regioni settentrionali la maggior parte delle iniziative gravitò nell'orbita del movimento socialista e delle forze progressiste, come dimostra l'elevato numero di scuole sussidiate dalla Società Umanitaria di Milano. Destinatari dell'offerta formativa erano le maestranze operaie specializzate, attive all'estero stagionalmente. A sostenere la necessità di una qualificazione anche professionale dei lavoratori erano benefattori, enti privati e autorità comunali (l'azione di questi ultimi consisteva nella concessione dei locali scolastici e nella contribuzione alle spese ordinarie). Le forze cattoliche furono meno impegnate in questo settore (erano invece presenti all'estero) e non mancarono forme di opposizione anche da parte dell'amministrazione pubblica: ne è una riprova il carteggio tra Umanitaria e Ministero dell'istruzione, da cui emerge il rifiuto di alcuni comuni bergamaschi e bresciani di fornire gli spazi necessari.

A partire dal 1911 anche il Ministero dell'istruzione si interessò alla preparazione degli emigranti, mediante corsi di specializzazione per maestri e l'apertura di alcune scuole speciali nelle regioni meridionali. Segnando un indebolimento dell'associazionismo privato di matrice progressista, la prima guerra mondiale consegnò al Commissariato dell'emigrazione il ruolo di guida nelle sperimentazioni didattiche.

6) Gli aspetti didattici. I processi educativi per gli emigranti si rivolgevano a una popolazione adulta condizionata da una duplice precarietà, sociale per la partenza e lo sradicamento imminente, culturale per l'analfabetismo – o i tratti di alfabetizzazione molto labili – che la connotava. Se dal punto di vista dell'emigrante la scolarizzazione era avvertita in un'ottica puramente strumentale, finalizzata a risolvere contingenze immediate, dal punto di vista degli enti proponenti rispondeva a un ventaglio di opzioni

diverse. Era in primo luogo il mezzo funzionale per aggirare le disposizioni protezioniste americane ed evitare il rimpatrio degli analfabeti, ma rappresentava anche il tentativo di conservare il legame tra madrepatria e concittadini dispersi nel mondo.

Come progettare allora un percorso educativo pensato in questo senso? Attraverso la sperimentazione diretta sul campo, con espedienti didattici spesso fondati sull'azione estemporanea e sulla sensibilità dei maestri. In assenza di teorie metodologiche specifiche, fu la concretezza del fare quotidiano a guidare le attività scolastiche. Fino alla prima guerra mondiale in ogni caso prevalse l'approccio razionalista e funzionalista della pedagogia coeva, finalizzato a impartire indicazioni semplici, utili e concretamente spendibili a chi sarebbe partito. La Società Umanitaria dedicò grande cura alla costruzione di un progetto educativo diversificato che, rispondendo alle esigenze degli alunni, promuovesse l'autoeducazione dei lavoratori. La Società Dante Alighieri suggerì la presenza di "maestri di bordo" sui bastimenti con destinazione transoceanica, mentre l'impianto delle iniziative statali si allineò alle sperimentazioni della Società Umanitaria. La nuova interpretazione del fenomeno migratorio scaturita dalla prima guerra mondiale alterò l'orientamento epistemologico di fondo. Legando l'emigrazione italiana alle aspirazioni di colonizzazione indiretta di alcune regioni del Sud America, il Commissariato dell'emigrazione si spinse a progettare percorsi didattici per le future *élite* dirigenziali che sarebbero partite (i "Corsi agricoli per colonizzatori italiani"), ipotizzando veri e propri momenti di alternanza tra studio e lavoro, che presero piede anche nei corsi per le maestranze meno qualificate. L'affermazione del fascismo interruppe questo indirizzo.

7) Maestri e libri di testo. La provenienza culturale dei maestri fu eterogenea. In prevalenza "tecnici" nel settore dell'associazionismo privato o insegnanti di ruolo statale, i maestri videro un progressivo miglioramento di *status* sociale e retributivo, in linea con quanto avveniva nel sistema scolastico ordinario. Furono loro, in molti casi, a provvedere alla redazione dei libri di testo (a uso della classe docente). A supporto dei corsi si sviluppò infatti una editoria specializzata, anche se non molto nutrita. La Società Umanitaria e il Commissariato dell'emigrazione furono gli editori più rappresentativi.

Capitolo primo

Le scuole italiane all'estero dall'Unità a fine secolo

Controllo e moralizzazione

La storiografia contemporanea ha dedicato ampio spazio al tema dell'emigrazione italiana all'estero in epoca postunitaria. Per la sua complessità e le possibili letture in senso diacronico e sincronico, la questione è stata analizzata sotto molteplici punti di vista, generali oppure locali, con approfondimenti sulle aree in cui gli afflussi furono più consistenti. L'accento è stato posto di volta in volta sui risvolti di natura politica o economica; analisi sociologiche e statistiche hanno rielaborato i dati quantitativi e qualitativi a disposizione¹⁸.

Il tema però non è esaurito. In particolare, un aspetto ancora poco conosciuto è quello delle scuole per gli emigranti, questione apparentemente marginale che però, come vedremo, riassume alcuni aspetti cruciali dell'Italia di quel periodo. Le scelte del governo, della Chiesa e dei privati in materia di istruzione si intersecano infatti con le linee di politica interna e con i progetti educativi dello stato liberale, e sono talvolta rivelatrici delle malcelate ambizioni espansionistiche di alcuni esponenti della politica estera italiana. La presenza di attori così diversi consente di richiamare le condizioni politiche e sociali di un paese che era attraversato da gravi contraddizioni, alle quali forze ideologiche contrapposte tentavano di dare risposta in modo diverso.

¹⁸ Tra i testi di storia dell'emigrazione più autorevoli si rinvia a Z. Ciuffoletti, M. Degl'Innocenti (a cura di), *L'emigrazione nella storia d'Italia: 1868/1975. Storia e documenti*, Vallecchi, Firenze 1978; D.R. Gabaccia, *Emigranti. Le diaspore degli italiani dal Medioevo a oggi*, Einaudi, Torino 2003; P. Bevilacqua, A. De Clementi, E. Franzina (a cura di), *Storia dell'emigrazione italiana*, vol. I *Partenze*, vol. II *Arrivi*, Donzelli editore, Roma 2001. Per una ricognizione statistica: A. Cortese, *L'emigrazione italiana dal 1876 al 1976: brevi riflessioni sulle cause che l'hanno determinata*, Tau, Todi 2015.

Nelle prossime pagine affronteremo in particolare il tema delle scuole speciali festive e serali che vennero istituite con l'intento di dare a chi lasciava il nostro paese un minimo bagaglio di formazione professionale e di cultura generale.

Per quanto riguarda la periodizzazione, adotteremo quella oggi prevalente, che divide in cinque fasi successive la vicenda dell'emigrazione italiana: un primo ventennio (1861-1880) scarsamente significativo sul piano numerico, poi una seconda fase di partenze incontrollate e prive di protezione negli anni di fine secolo (1880-1901). Il terzo periodo, sul quale ci soffermeremo a lungo, tra il 1901 e il 1915 vide i primi, sistematici provvedimenti a tutela degli emigranti; mentre gli anni compresi tra le due guerre mondiali, il quarto periodo, conobbero una flessione quantitativa ma con un forte controllo e sostegno istituzionale. Infine il periodo repubblicano, fino alla metà degli anni '70, ha visto una consistente ripresa degli spostamenti ma in un sistema sociale e politico del tutto mutato¹⁹. Occorre anticipare che relativamente alle questioni educative e scolastiche il momento più significativo sembra rintracciabile nel periodo giolittiano.

1. La missione della Destra storica: cultura italiana per il rinnovamento europeo

Alla data dell'Unità si registravano già flussi migratori dall'Italia, benché non ancora massicci. Il movimento dei fuoriusciti politici di età risorgimentale si era ormai esaurito ma permaneva l'emigrazione temporanea – poco consistente e per lo più stagionale – dalle regioni settentrionali e talvolta da quelle centrali verso il centro Europa, soprattutto la Svizzera e la Germania, ma anche il Belgio, la Francia, fino alle lontane regioni della Catalogna e della Gran Bretagna. A spostarsi in quei paesi erano in prevalenza maestranze di varia natura, muratori, scalpellini e fornaciai, ma anche suonatori ambulanti e spazzacamini, spesso originari della Lombardia, del Veneto e Piemonte, che all'estero mettevano a frutto specifiche capacità professionali e abilità in particolari mestieri. Non si trattava di un movimento pauperistico di disperati in fuga dalla montagna, di una «fabbrica d'uomini per lavoro altrui»²⁰, ma si configurava piuttosto come un allargamento degli orizzonti di figure artigianali che intendevano esercitare le proprie capacità in

¹⁹ R. De Felice, *L'emigrazione e gli emigranti nell'ultimo secolo*, in «Terzo Programma», 3, 1964, pp. 152-197. La medesima periodizzazione è servita da traccia al lavoro di Z. Ciuffoletti e M. Degl'Innocenti già citato, nonché agli studi di A. Golini e F. Amato, *Uno sguardo a un secolo e mezzo di emigrazione italiana*, in P. Bevilacqua, A. De Clementi, E. Franzina (a cura di), *Storia dell'emigrazione italiana*, cit., pp. 45-60.

²⁰ P. Bevilacqua, *Società rurale e emigrazione*, in P. Bevilacqua, A. De Clementi, E. Franzina (a cura di), *Storia dell'emigrazione italiana*, cit., p. 99.

contesti ampi di mercato, come hanno messo in luce gli studi di Dionigi Albera, Paola Corti ed Ester De Fort²¹.

Ad aiutare questi nostri connazionali all'estero contribuivano saltuariamente le iniziative dei privati e di alcuni ordini religiosi, che erano in grado di offrire assistenza temporanea nelle regioni di maggiore afflusso anche grazie alla disponibilità al missionariato dei tanti ministri di culto che fin dall'epoca napoleonica avevano subito la politica di laicizzazione degli stati nazionali continentali²². Talvolta erano le stesse comunità di emigrati ad autofinanziarsi, per conservare saldo il legame con la madre patria nella quale speravano di tornare in tempi brevi, oppure, altrettanto di frequente, per favorire l'aggregazione della comunità italiana, che a differenza di altri gruppi stranieri faticava a integrarsi nei luoghi di accoglienza.

Negli anni immediatamente successivi all'unificazione anche il nuovo stato italiano manifestò una prima, embrionale consapevolezza della situazione, e mise mano alla questione con interventi parziali ed estemporanei che si affiancavano alle iniziative alle quali abbiamo appena accennato. Rispetto al tema di questo studio, l'istruzione degli emigranti, l'attore politico-amministrativo privilegiato fu il Ministero degli affari esteri in quanto responsabile dei capitoli di spesa in ambito internazionale, anche se il Ministero della pubblica istruzione distaccava alle dipendenze della "Consulta"²³ un funzionario di grado elevato per l'amministrazione delle scuole, con responsabilità dell'andamento didattico.

Lo stato unitario faticò nel mettere a fuoco il problema dell'istruzione degli emigranti, che tese a considerare nel quadro più generale e vago della tematica del "Primato"²⁴. Il Ministero degli esteri sembrò orientare fin da subito il proprio campo di interesse verso la conservazione e la diffusione della lingua italiana all'estero. Una volta realizzata l'unificazione nazionale, secondo una nota interpretazione di Federico Chabod²⁵ ripresa

²¹ D. Albera, P. Corti (a cura di), *La montagna mediterranea: una fabbrica d'uomini? Mobilità e migrazione in una prospettiva comparata (secoli XV-XX)*, Gribaudo, Cavallermaggiore 2000. Ma prima ancora, sulla migrazione dalle valli alpine si vedano i lavori di P. Audenino e R. Merzario, ripresi nel volume di E. De Fort, *Scuola e analfabetismo nell'Italia del '900*, Il Mulino, Bologna 1995, pp. 72-77.

²² D.R. Gabaccia, *Emigranti*, cit.

²³ Dopo lo spostamento della capitale, dal 1871 fino al 1922 il Ministero degli affari esteri ebbe sede nel palazzo della Consulta a Roma. Da qui l'appellativo "Consulta" con cui si era soliti designarlo.

²⁴ Ci si riferisce qui a Il Primato civile e morale degli italiani, pubblicato a Bruxelles da Vincenzo Gioberti nel 1843.

²⁵ F. Chabod, *Storia della politica estera italiana dal 1870 al 1896*, Laterza, Bari 1962.

da Emilio Gentile²⁶, il neonato stato italiano ebbe la necessità sostituire al mito risorgimentale un “nuovo mito, sul quale costruire lo spirito nazionale e con il quale presentarsi sulla scena internazionale. Alla celebrazione della Roma antica, lontana e ingombrante per la venatura imperialista che la connaturava, venne preferita allora quella di un’Italia moderna, voluta da Dio (Roma era la sede del Papato) per dare unità all’Europa e al mondo attraverso la guida ideale e spirituale della cultura e della scienza.

Non la Roma pagana e imperiale, bensì la Roma cristiana, segnacolo di fede nel mondo, era ancor viva e ben viva; con essa s’aveva a misurar direttamente, ora, lo Stato italiano. Entrar a Roma, significava trovarsi fronte e fronte il Papato, cioè un’idea universale: alla quale, cosa contrapporre per non essere moralmente dominati e schiacciati? La scienza²⁷.

Così Chabod sintetizza l’orientamento culturale della Destra storica al potere. E ancora:

Roma centro di scienza, di pensiero laico e rinnovatore del mondo: fu un motivo intonato allora da un folto coro e continuamente riecheggiante nei decenni che seguirono²⁸.

Se dunque la forza della nuova Italia nazionale era la scienza, istruzione ed educazione ne erano il fondamento. Si spiega così l’impegno dei primi governi italiani a favore del sistema scolastico: in Italia con l’estensione della legge Casati all’intero territorio nazionale, all’estero con finanziamenti per la tutela, conservazione e sviluppo della lingua italiana nel mondo. Perché, per usare ancora le parole di Chabod, «Roma era la missione, l’ideale universale, il proposito cosmopolitico»²⁹ e la lingua italiana il mezzo per realizzarlo.

Certo, le preoccupazioni per l’unificazione culturale all’interno del paese contendevano spazio ed energie alla missione universale che la Destra storica assegnava al paese (che il compito fosse difficile è testimoniato dal fatto che il ministro degli esteri riceveva dispacci in francese e rispondeva nella stessa lingua, a dimostrazione che la necessità di integrazione non coinvolgeva solo le classi popolari ma anche i vertici politici e

²⁶ E. Gentile, *La grande Italia. Il mito della nazione nel XX secolo*, Laterza, Roma-Bari 2006.

²⁷ F. Chabod, *Storia della politica estera italiana*, cit., p. 210.

²⁸ *Ivi*, p. 231.

²⁹ *Ivi*, p. 210.

culturali³⁰). Così come erano pressanti le difficoltà per armonizzare e ricollocare le amministrazioni degli stati preunitari. A Napoli per esempio i funzionari del disciolto dicastero dell'istruzione borbonico dovettero essere riassegnati, alcuni alla Segreteria temporanea di Napoli,

alcuni si richiamarono agli Uffici centrali del Ministero; altri, che prima maneggiavano le faccende teatrali, passarono sotto il Ministero degli Interni; finalmente i pochissimi che non potevano alloggiarsi nei suddetti modi furono posti a disposizione del Ministero³¹.

Un lavoro enorme dal punto di vista organizzativo e gestionale, che impegnò i vertici dello stato per molto tempo. Però contatti epistolari non episodici tra il Ministero degli affari esteri e il Ministero dell'istruzione a sostegno della internazionalizzazione della cultura italiana sono documentati fin dal 1861. Lo scambio di studenti con gli stati europei fu uno dei primi atti compiuti in questa direzione, per favorire l'integrazione culturale tra paesi diversi e per dare avvio alle prime relazioni politiche con altri soggetti stranieri. Così, sappiamo di giovani rumeni ospitati all'Università di medicina di Torino³² e di archeologi e architetti italiani in Grecia su invito della corte ellenica³³, mentre alcune borse di studio vennero assegnate dal governo italiano per corsi di specializzazione a Parigi (una andò ad Arrigo Boito, allora allievo del Conservatorio di Milano, per «prepararsi alla carriera di Maestro Compositore»³⁴). A un livello più alto, nel 1864 anche il direttore della Scuola normale di Pisa fu incaricato di «una gita in Prussia», «per

³⁰ I faldoni dell'Archivio del Ministero degli affari esteri [da qui AMAE] sono disseminati di documenti redatti in francese. Solo a titolo di esempio rinviamo a un dispaccio telegrafico recapitato al Ministero degli esteri dall'ambasciatore Costantino Nigra il 10 febbraio 1865. In Archivio di gabinetto (1861-1887), Presidenza del Consiglio dei ministri (1865), c. 8, da *Ministère des Affaires Etrangères, Dépeche télégraphique*, 10 febbraio 1865 (f.to Nigra).

³¹ AMAE, Ministero degli affari esteri del Regno d'Italia (1861-1887), Note Ministero pubblica istruzione, b. 694, c. 56, da *Ministero della Pubblica Istruzione al Ministro degli Affari Esteri, Torino*, 21 settembre 1861 (f.to p. Il Ministro).

³² AMAE, b. 694, cit., da *Ministero della Istruzione Pubblica al Ministero degli Esteri, Torino. Invio due allievi della Scuola militare di medicina di Bucarest ad una Università italiana*, 8 ottobre 1861 (f.to p. Il Ministro); da *Ministero della Istruzione Pubblica al Ministero degli Esteri, Torino. Allievi della scuola di medicina in Bucarest*, 2 novembre 1861 (f.to p. Il Ministro); da *Ministero della Istruzione Pubblica al Signor Ministro degli Esteri, Torino. Ammissione di Giovani Rumeni allo studio nella Università*, [16] dicembre 1861 (f.to p. Il Ministro).

³³ AMAE, b. 694, cit., da *Ministero della Istruzione Pubblica all'Onorevole sig. Ministro degli Affari Esteri, Torino. Invio in Grecia di giovani studenti*, 8 ottobre 1861 (f.to Il Ministro F. De Sanctis).

³⁴ AMAE, b. 694, cit., da *Ministero della Istruzione Pubblica all'Onorevole sig. Ministro degli Affari Esteri, Torino. Studenti stipendiati all'Estero dal Governo*, 18 dicembre 1861 (f.to p. Il Ministro).

raccogliere notizie intorno all'insegnamento secondario e universitario che vi si dà»³⁵ (il funzionario in questione era Pasquale Villari). Istruzione come fondamento dell'unità nazionale, dunque, ma anche ideale illuminista di pacifica convivenza tra le nazioni. Come ha sottolineato Emilio Gentile, nella concezione ottocentesca risorgimentale ereditata dai primi governi italiani non potevano esistere libertà e progresso se non in una nazione che fosse in grado di garantirli a tutti i cittadini. E ciò che aveva valore all'interno di un singolo paese valeva anche a livello internazionale: erano l'esistenza di nazioni solide e lo scambio culturale tra i popoli a consentire la pacifica convivenza tra gli stati. Così, in nome della pace internazionale e della missione cosmopolita che spettava alla nuova Italia, va letto l'impegno della Destra storica a favore delle scuole italiane all'estero e l'apertura di queste anche agli studenti locali. Ad Alessandria d'Egitto, per esempio, nei locali edificati sul terreno concesso in dono dal Viceré, venne «istituita una scuola gratuita per insegnare a leggere e a scrivere ad un centinaio di fanciulli arabi, una ventina dei quali, giusta le norme da stabilirsi, potrà ogni anno essere ammessa pure gratuitamente ai corsi superiori di studio»³⁶.

Se l'intento di sostenere finanziariamente gli istituti italiani da un lato rispondeva al nobile obiettivo educativo di divulgare la lingua di Dante nel mondo, dall'altro era espressione delle prime ambizioni commerciali del nuovo stato, che, occorre ricordarlo, nel liberismo economico trovava allora il proprio fondamento. Per ammissione del console reggente ad Alessandria d'Egitto, l'ingresso gratuito accordato ai «fanciulli arabi» al Collegio italiano non si configurava solo come «un atto di giustizia e debito di riconoscenza» per il terreno ricevuto, «ma eziandio perché sarà mezzo di potente influenza»³⁷. Ed è anche a questo scopo che – come ricorderà Crispi vent'anni dopo – il governo deliberò di venire in aiuto delle scuole già esistenti all'estero, e [...] di fondarne alcune da sé là dove le colonie non erano in grado di farlo a proprie spese»³⁸: in quest'ottica, nel 1862 l'allora ministro degli esteri in carica, il razziano Giacomo Durando, siglò l'autorizzazione per l'apertura di collegi governativi ad Alessandria

³⁵ AMAE, Archivio di gabinetto (1861-1887), c. 8, *cit.*, da *Ministero della Istruzione Pubblica a Sig. Ministro degli Affari Esteri, Torino. Pasquale Villari*, 26 luglio 1864 (f.to p. Il Ministro).

³⁶ *Ivi*, *Copia di un Rapporto del Reggente la R. Agenzia e Consolato Generale d'Italia in Egitto in data 3 dicembre 1863*.

³⁷ *Ibidem*.

³⁸ F. Crispi, *Relazione a S.M. nell'udienza dell'8 dicembre 1889 sulla proposta di un decreto organico per le scuole italiane all'estero*, in «Gazzetta Ufficiale del Regno» [da qui «Gazzetta Ufficiale»], 1, 2 gennaio 1890, p. 2.

d’Egitto, poi anche a Tunisi e Costantinopoli³⁹. Allo stesso modo sussidi statali vennero devoluti alle iniziative private e religiose già attive ad Aleppo, Alessandretta, Atene, Beirut, Tiro, Larnaca, Smirne, Samo, Sarajevo, Zurigo⁴⁰, così da costituire una rete integrata di strutture diverse, ma tutte ugualmente orientate alla tutela dei nostri concittadini e degli interessi italiani nel mondo.

La geografia disegnata dal sistema scolastico all’estero rivela infatti con chiarezza uno scarto rispetto alle direttrici reali della emigrazione italiana: nonostante la presenza di Zurigo e Sarajevo nell’elenco che abbiamo riportato, a una osservazione anche sommaria non può sfuggire come l’interesse del Ministero fosse indirizzato al bacino del Mediterraneo, dove si concentravano gli interessi economici di *élite* italiane stabilmente insediate, molto attive in campo commerciale, amministrativo e giudiziario, e nuclei consistenti di operai impegnati nei lavori temporanei per le grandi opere (si pensi all’apertura del canale di Suez, ma anche alla costruzione di porti, alle bonifiche fondiari e alle prospettive offerte dall’elettrificazione e dei servizi di trasporto)⁴¹. Quasi nessun finanziamento era invece previsto per le aree del centro Europa, dove pure maggiore era la presenza dei nostri transfrontalieri. Azione culturale dunque, ma anche economia e ragion di stato nelle scelte di politica mediterranea del governo italiano espresso in quegli anni dalla destra storica, in un contesto di insegnamento che il Ministero voleva laico e non confessionale, in ossequio ai principi del più puro *laissez faire* liberale. Lo stato moderno, nato come affermazione della borghesia emergente, assegnava alla scuola un ruolo strategico nel disciplinamento della società e nella formazione dei futuri cittadini, mentre, in un’interpretazione positivista e scientifica dei fatti sociali, mal tollerava influenze che, proponendosi come alternative valoriali, potessero minarne la funzione di controllo⁴². Infatti, lo sforzo parallelo di governo, missioni cattoliche e amministrazioni

³⁹ Altri centri formativi videro in seguito la luce a Smirne e Samo (1864), Atene (1865), Galata e Sarajevo (1866), Salonicco (1868). Per questa informazione si veda P. Salvetti, *Le scuole italiane all’estero*, in P. Bevilacqua, A. De Clementi, E. Franzina (a cura di), *Storia dell’emigrazione italiana*, cit., p. 536.

⁴⁰ Per le notizie sulla storia della scuola italiana all’estero si rimanda a G. Floriani, *Scuole italiane all’estero. Cento anni di storia*, Armando, Roma 1974 e a P. Salvetti, *Le scuole italiane all’estero*, cit.

⁴¹ Per la presenza italiana nel Levante si rinvia allo studio di F. Surdich, *Nel Levante*, in P. Bevilacqua, A. De Clementi, E. Franzina (a cura di), *Storia dell’emigrazione italiana*, cit., pp. 181-191.

⁴² «La necessità di un diretto impegno dello stato in campo educativo per assicurare in maniera diffusa la moltiplicazione delle “abitudini positive”» e «l’esclusione di qualsiasi forma di insegnamento religioso» saranno di lì a poco teorizzate, in ambito pedagogico italiano, dal filosofo Roberto Ardigò, che per certi versi le ereditava dal pensiero di Emile Durkheim. In G. Chiosso, *Novecento pedagogico. Con un’appendice sul dibattito educativo nell’Italia del secondo ‘900. Nuova edizione riveduta e ampliata*, La Scuola, Brescia 2012, cap. I, *Modernità, scienza e pedagogia tra Otto e Novecento*.

locali per la valorizzazione culturale degli emigrati all'estero, dopo essersi concretizzato in un primo significativo incremento del numero e dell'importanza delle sedi scolastiche, si infranse quasi subito per la modestia dei sussidi accordati dal Ministero alle scuole confessionali, che ebbero vita stentata e in molti casi furono costrette a chiudere⁴³. Un fatto, questo, aggravato dall'acuirsi delle tensioni tra stato e chiesa che portarono alla rottura definitiva nel 1870 con la breccia di Porta Pia, la legge delle Guarentigie e il *non expedit* papale⁴⁴.

In quanto ai collegi governativi in Egitto, Tunisia e Turchia, secondo gli osservatori coevi l'azione direttiva difettava di unità e di prontezza esecutiva per la difficile collaborazione tra Ministero degli esteri e Ministero della pubblica istruzione; allo stesso modo la gestione locale, che era affidata ai consoli e alle Commissioni di vigilanza deputate alle colonie, si rivelava incapace di offrire agli insegnanti «stabilità nell'ufficio, guarentigia dei loro diritti e certezza nell'avanzamento nella carriera» e alle scuole «sapienza di organizzazione pedagogica, severità di disciplina, imparzialità negli esami e pratica di buoni metodi di insegnamento»⁴⁵.

2. La Sinistra storica e gli interessi italiani nel Mediterraneo

Il cambiamento di scala quantitativa del fenomeno emigratorio si ebbe, come è noto, a partire dagli anni '80, quando, nel contesto dell'aggravarsi delle condizioni economiche e sociali soprattutto nelle campagne meridionali, il numero degli espatri subì una brusca accelerazione, pur non raggiungendo ancora il suo picco massimo.

I dati statistici fornivano dati inequivocabili: se nel 1877 il numero complessivo delle partenze si attestava intorno alle 100.000 unità, 10 anni più tardi raggiungeva le 168.000. Si aprivano nuove rotte (le due Americhe) e i soggiorni diventavano in larga misura permanenti, passando dai 21.000 del 1877 agli oltre 85.000 del 1886. Mutava anche la composizione demografica: dalle regioni del sud partivano ora consistenti quote di

⁴³ G. Floriani, *Scuole italiane all'estero*, cit.

⁴⁴ In seguito all'occupazione di Roma e all'emanazione unilaterale da parte italiana delle disposizioni normative che regolavano i rapporti tra stato e chiesa, nel 1874 la curia romana vietò la partecipazione dei cattolici alla vita politica (*non expedit*: "non conviene"). Tale disposizione rimase in vigore fino al Patto Gentiloni del 1913 (anche se la posizione di intransigenza papale si era ammorbidita già dagli ultimi anni dell'Ottocento).

⁴⁵ F. Crispi, *Relazione a S.M. nell'udienza dell'8 dicembre 1889*, cit., p. 3.

braccianti non qualificati, spesso analfabeti e privi di competenze tecniche, mentre si attestavano su livelli stabilmente elevati le destinazioni transfrontaliere in Europa⁴⁶.

Pur in questo mutato contesto, il Ministero confermò le scelte degli anni precedenti, e quando nel dicembre 1881 Pasquale Stanislao Mancini presentò al Parlamento una relazione sulle istituzioni scolastiche italiane all'estero, le localizzazioni ricalcavano quella già delineata nel ventennio precedente, confermando ancora una volta la priorità delle ambizioni commerciali e politiche della compagine governativa⁴⁷. Il presidente del Consiglio Depretis, come prima di lui Cairoli, mirava a una colonizzazione pacifica dell'Africa settentrionale, in particolare della costa occidentale, anche se l'occupazione militare della Tunisia da parte dell'esercito francese proprio nel maggio dello stesso anno aveva inferto un grave colpo a questi propositi⁴⁸. Nella relazione Mancini si faceva strada la preoccupazione del governo per la fragilità culturale e professionale delle comunità italiane: se l'analfabetismo era un male in sé, le sue conseguenze potevano rivelarsi nefaste e gravissime in presenza di una concorrenza internazionale agguerrita e bene istruita, con la quale il nostro paese affrontava in quegli anni una battaglia commerciale molto serrata. Per le nostre maestranze, poi, se già era difficile adattarsi a nuove consuetudini di vita, diventava pressoché impossibile inserirsi in ambienti di lavoro spesso ostili senza saper leggere né scrivere e ignorando la lingua del luogo.

⁴⁶ Per una valutazione quantitativa del fenomeno emigratorio nel decennio 1876-1886 si rimanda all'inchiesta statistica condotta dal Ministero di agricoltura, industria e commercio. Direzione generale della statistica, *Statistica dell'emigrazione italiana all'estero nel 1886*, in «Gazzetta Ufficiale», 55, 8 marzo 1887, pp. 6-10.

⁴⁷ P.S. Mancini, *Le scuole italiane all'estero durante l'anno scolastico 1880-81*, Tip. del Ministero degli affari esteri, Roma 1882. Mancini ricoprì la carica di ministro degli esteri nel governo Depretis dal 1882 al 1885, contribuendo in modo significativo agli accordi che condussero alla sottoscrizione della Triplice Alleanza con Austria-Ungheria e Germania nel 1882. In campo coloniale, Mancini aprì la strada all'impegno italiano in Africa portando a compimento l'acquisto della Baia di Assab e assumendo l'iniziativa della spedizione a Massaua sul finire del 1885.

⁴⁸ Ripercorrendo nel 1917 su «La Cultura popolare: organo dell'Unione italiana dell'educazione popolare», La compositrice, Milano 1911- [da qui «La Cultura popolare»] la storia delle scuole italiane all'estero, Arturo Galanti criticava la debolezza della politica estera nazionale in area mediterranea, affermando che la «decadenza italiana in Levante coinci[s]e così, come giustamente fu detto, con la formazione dell'unità nazionale». Riconosceva tuttavia lo sforzo per garantire protezione e istruzione ai nostri emigranti in quelle zone riportando lo stralcio di un discorso che Benedetto Cairoli aveva pronunciato al Parlamento nel 1880: «La scuola è uno dei mezzi più potenti per propagandare la nostra civiltà, per diffondere l'uso della nostra lingua, per aprire ed appianare le vie al nostro commercio, per espandere, mantenere e affermare la giusta nostra influenza politica e morale. Essa rafforza i vincoli che legano l'emigrato alla madre patria, Essa mantiene in coloro che si stabiliscono all'estero la memoria e il desiderio del paese d'origine». In A. Galanti, *I libri per gli emigranti italiani. Relazione al Congresso del Libro*, in «La Cultura popolare», VII, 7, 1917, pp. 492-493.

Non deve stupire allora che la quasi totalità delle scuole governative o private sovvenzionate all'estero appartenessero in quegli anni al grado elementare e fossero molto spesso concepite per un'utenza adulta che, dopo il lavoro, dedicava le sere infrasettimanali e le giornate festive allo studio in quella che oggi chiameremmo un'ottica di «apprendimento permanente».

Un solo istituto di istruzione secondaria è documentato da Mancini nel suo intervento, quella di Aleppo, sede tradizionale di traffici e scambi con l'oriente e città frequentata da ricchi commercianti provenienti da tutto il mondo. Un istituto tecnico con sezione commerciale era attivo a Salonicco; Tunisi offriva corsi commerciali e complementari, ma i percorsi numericamente più frequentati erano quelli, elementari, di Buenos Aires, Londra e Montevideo con circa 900 iscritti ciascuno. Quella patrocinata in prima battuta dal Ministero degli esteri era dunque una istruzione di base, destinata a persone che – ironia della sorte – trovavano all'estero un'occasione per rimediare all'analfabetismo a cui la patria le aveva costrette (occorre qui ricordare che il numero degli italiani analfabeti in cerca di occupazione all'estero era e rimase per molti anni straordinariamente elevato, se il senatore americano Turrell perorando nel 1917 al Congresso la causa del contingentamento degli ingressi negli Stati Uniti, rammentava che il 50% degli italiani in ingresso non sapeva né leggere né scrivere, il che poneva il nostro paese al più basso grado di istruzione, seguito solo dalla Turchia).

Come abbiamo visto nelle pagine precedenti, la localizzazione delle istituzioni scolastiche da un lato, gli indirizzi dell'offerta formativa dall'altro, furono questioni fondative nelle scelte di politica scolastica dei primi anni dell'età liberale, questioni che, occorre precisarlo, resteranno di attualità anche negli anni a venire, quando i numeri dell'emigrazione assumeranno la connotazione di un vero problema di ordine sociale, prima ancora che di natura economica o politica.

Un altro tema, avvertito come centrale dai primi governi dello stato unitario e destinato anch'esso a diventare ricorrente negli anni a ridosso della prima guerra mondiale, fu quello della *governance* del sistema scolastico, con gli schieramenti ideologici e i movimenti politici scissi nell'antinomia tra pubblico e privato, verticismo e autonomia, uniformità e pluralità. Per la verità, che l'organizzazione amministrativa del nuovo stato fosse un tema cruciale di quegli anni è fatto comunemente noto, sul quale parrebbe inutile insistere. Tuttavia, dato che intorno al binomio centralismo/pluralismo si gioca in larga

misura anche la partita della scolarizzazione nel nostro paese (e come vedremo più avanti, anche l'istruzione per gli emigranti), qualche breve precisazione appare opportuna⁴⁹. In primo luogo, l'articolazione del sistema scolastico ottocentesco trovava il suo fondamento nella sovrapposizione di agenzie educative diverse che afferivano a strutture istituzionali differenti. Non solo il Ministero della pubblica istruzione, come è ovvio, ma anche altri organi direzionali ed enti minori – Ministeri dell'agricoltura industria e commercio, degli esteri, comuni ecc. – entravano direttamente nel campo della gestione ed amministrazione scolastica, costituendo una rete di intrecci non sempre facilmente districabili. Con una doverosa precisazione: mediante la legge Casati del 59, estesa al Regno d'Italia all'atto dell'unificazione, il Ministero della pubblica istruzione si arroccava nel controllo delle scuole superiori classiche, quelle che avrebbero formato e costruito la futura *élite* dirigente del paese, mentre agli altri organi dello stato, più vicini alle esigenze delle realtà territoriali periferiche, erano delegati i compiti più spinosi dell'istruzione popolare e professionale. È dunque in quest'ottica di pluralismo e molteplicità di soggetti erogatori dei processi formativi che deve essere letta la presenza del ministro degli esteri in campo scolastico, nonché la portata degli interventi per l'istruzione degli analfabeti adulti all'estero, problema educativo di estrema complessità in quanto indirizzato a classi popolari subalterne che in patria - senza diritto di voto – stentavano a ottenere l'applicazione dell'obbligo scolastico, che pure era stato sancito dalle legge Casati e riaffermato dalle prescrizioni della legge Coppino nel 1877.

In secondo luogo, è proprio nel solco del pluralismo liberale che si innerva l'azione pratica dello stesso Ministero degli esteri, il quale, lo si evince con chiarezza dai numeri forniti da Mancini, in campo scolastico preferiva esercitare un ruolo di controllo generale piuttosto che assumere la gestione diretta delle singole istituzioni educative.

Alla base di questo orientamento di delega stavano valutazioni di ordine sociologico: quello emigratorio era considerato allora come un fenomeno fisiologico e inevitabile negli stati europei ottocenteschi, che in quegli anni subivano le conseguenze della crisi agraria e la concorrenza economica dei “paesi emergenti”. Tuttavia, dato che gli espatri erano interpretati come un fatto transitorio, destinato a esaurirsi nel breve periodo (come aveva dimostrato il *trend* dell'area germanica), pareva inutile, se non improvvisto,

⁴⁹ Per l'approfondimento di questo tema si rimanda allo studio di A. Scotto di Luzio, *La scuola degli italiani*, Il Mulino, Bologna 2007.

impegnare le esigue risorse del Ministero in investimenti stabili che sarebbero stati in breve tempo dismessi. Oltre a ciò, si aggiungeva la concreta impossibilità di operare su scala planetaria, seguendo i nostri connazionali che iniziavano a muoversi in un orizzonte che aveva ormai raggiunto una estensione pressoché globale.

Per questo, sottolineava ancora Mancini, «il governo veglia sugli Istituti all'estero ed esercita l'azione che gli è consentita dall'importanza dei sussidi che eroga». Là dove le scuole dipendevano interamente dai fondi governativi, la Consulta operava in modo tale che l'indirizzo degli studi e le metodologie didattiche assomigliassero quanto più possibile a quelli della madrepatria. Negli altri casi, era accordata una autonomia di maggiore ampiezza. Nel complesso, il governo metteva a disposizione 80.000 lire.

3. La relazione Mancini e l'impostazione didattica delle scuole italiane all'estero

La relazione Mancini offre spunti preziosi anche per conoscere la didattica nelle scuole serali e festive per adulti, anch'essa improntata alla logica dell'adeguamento ai bisogni locali. Benché, come si è detto, il Ministero preferisse esercitare una funzione di controllo, erano attivi all'estero corsi governativi con l'obiettivo comune di diffondere l'istruzione elementare e un apprendimento «utile agli allievi nella loro vita quotidiana, pur non trascurando l'educazione morale per renderli degni figli della loro madre patria»⁵⁰.

Simili negli intendimenti generali, queste istituzioni formative erano variegata rispetto a periodi di apertura, corpo insegnante, nazionalità e orientamento religioso dell'utenza, poiché cercavano di adattarsi quanto più possibile agli usi correnti, come richiedevano con insistenza le circolari ministeriali.

Non è possibile esporre in maniera dettagliata i programmi e gli obiettivi didattici di ogni sede scolastica; cercheremo piuttosto di fornire un quadro generale, cogliendo gli aspetti specifici di ciascuna struttura formativa, in particolare quelle di Londra, Tunisi e Zurigo rispetto alle quali sono reperibili dati facilmente comparabili.

Occorre in primo luogo chiarire che le scuole all'estero gestite e finanziate dallo stato ambivano ad assumere l'immagine di centri formativi internazionali. Un esempio interessante è fornito dalla Scuola serale nazionale d'arti e mestieri di Tunisi, in cui convivevano studenti di provenienza italiana, maltese, tunisina, francese, spagnola e

⁵⁰ P.S. Mancini, *Le scuole italiane all'estero durante l'anno scolastico 1880-81*, cit.

portoghese, in un clima interconfessionale per la contemporanea presenza di alunni cattolici, ebrei e musulmani.

Le date di apertura e chiusura erano definite in base alle esigenze climatiche e lavorative dell'utenza, pertanto se a Tunisi si andava a scuola dal 15 settembre al 15 maggio (in Italia dal 15 ottobre al 15 agosto), a Zurigo si studiava da aprile a ottobre. A Londra la scuola era aperta tutte le sere, domenica compresa e gli insegnanti provenivano da esperienze eterogenee (la relazione Mancini menziona un diplomato di corso superiore, un ex ufficiale militare, un monitore, un ecclesiastico, un insegnante privo di titoli e una maestra con diploma di scuola normale).

Tunisi si distingueva per il numero degli iscritti (dai 40 ai 70 per classe), Zurigo per l'elevato numero di abbandoni (le ragioni venivano ricondotte all'indifferenza di «molti padroni, i quali, malgrado le istanze della società, non obbligano gli operai a frequentare la scuola», e in misura ancora maggiore alle «continue partenze di operai che si recano altrove a cercar lavoro nonché alla circostanza che parecchi di essi all'approssimarsi dei mesi di ottobre e novembre fanno ritorno in Italia»).

Lo studio delle lingue locali era previsto nei programmi di Londra e Zurigo ma non a Tunisi (forse per la difficoltà di apprendimento dell'arabo e il difficile reperimento del corpo docente o perché il nostro paese intendeva contendere alla Francia il ruolo di *leadership* culturale nell'area magrebina) mentre tra gli obiettivi didattici ricorrevano insistenti l'acquisizione dei concetti di Stato e Nazione, come se il sistema formativo facesse l'ultimo tentativo, *in extremis*, di preservare il sentimento patriottico in quei cittadini che lo stato italiano non era riuscito a trattenere (questo del nazionalismo patriottico diventerà un tema assai diffuso nel mondo dell'emigrazione e, attraverso la mediazione di società come la Dante Alighieri⁵¹, troverà terreno fertile anche presso intellettuali di vario orientamento politico negli anni successivi).

Quanto alla didattica, ci si affidava in prevalenza a una metodologia attiva, a partire da compiti autentici. Così nella prima classe del corso preparatorio di Tunisi i principi di

⁵¹ La Società Dante Alighieri venne fondata nel 1889 ed eretta in ente morale nel 1893 (R.D. n. 347). Lo *Statuto* ne definiva gli scopi: «la tutela e la diffusione della lingua e della cultura italiane nel mondo, ravvivando i legami dei connazionali all'estero con la madre patria e alimentando tra gli stranieri l'amore per la cultura, la civiltà e la lingua italiana» (art. 1). Tra i suoi promotori – molti erano massoni – figuravano anche il sindaco di Roma Ernesto Nathan e Giosuè Carducci. Attualmente è ancora attiva con sede a Roma, 87 comitati locali in Italia e più di 400 nel mondo. Per il ruolo della Dante Alighieri nelle vicende dell'istruzione per gli emigranti tra Otto e Novecento si rinvia al capitolo quarto. Il testo dello *Statuto* è reperibile on line all'indirizzo <http://ladante.it/images/istituzionale/Statuto-SocietaDanteAlighieri.pdf>

lettura e scrittura venivano appresi contemporaneamente⁵², seguivano poi «letture correnti con relativa spiegazione», «letture di pratico argomento» e, per l'aritmetica, lo studio delle «4 operazioni con applicazioni di pratica utilità». L'apprendimento, seguendo un orientamento di tipo pragmatista, risentiva dell'attitudine scientifica ormai diffusa in campo pedagogico e anticipava gli esiti della scuola positivista, che di lì a poco verranno formalizzati nei Programmi per la scuola elementare del 1888 di Aristide Gabelli⁵³: attraverso la «valorizzazione dell'esperienza quotidiana e la pratica della osservazione sistematica» si cercava di dare risposta al duplice obiettivo di incrementare l'opera di alfabetizzazione e di ridurre i tassi dell'evasione scolastica.

Una annotazione conclusiva sulla politica scolastica italiana all'estero: a tutto il 1882 esisteva una sola scuola femminile festiva, «per fanciulle non minori di 6 anni con sede a Londra». Scelta forse non del tutto casuale, se si pensa che i primi movimenti di rivendicazione femminile ebbero inizio proprio in Gran Bretagna e grosso modo nel medesimo periodo. Il corso era però più breve di quello maschile, e non è certo che le donne adulte potessero accedervi. Ai maschi era riservata una classe inglese-italiana affidata alle cure del maestro madrelingua rev. Michael Cardony, il che rivela quanto la conoscenza della lingua straniera fosse considerata prioritaria per le maestranze che ambivano a entrare nel mondo del lavoro anglosassone. Per le ragazze era invece prevista una istruzione generale non professionalizzante: lo dimostrano l'assenza nei programmi dell'inglese e l'abilitazione professionale della maestra italiana, unica insegnante che a Londra fosse munita del diploma di scuola normale superiore. Alcune lezioni erano dedicate alla «cucitura di bianco».

4. Dal governo Crispi alla fine del secolo. “Riforma e controriforma”

Un tentativo di cambiare il sistema fin qui descritto ebbe luogo con il governo di Francesco Crispi, in carica a più riprese dal 1887 fino alla sconfitta di Adua del 1896.

⁵² L'efficacia del metodo globale era sostenuta da Ovide Decroly in Belgio e da Fernand Buisson in Francia, mentre sperimentazioni sul campo avvenivano a opera di M.lle Charvat e del dr. Simon nella regione di Rouen. Ancora negli anni '20 del 1900 la validità del metodo era difesa da C. Rouquié, che sulle pagine di «Revue Pédagogique» ne dava una descrizione accurata. Si veda C. Rouquié, *Une méthode globale de lecture*, in «Revue Pédagogique», 80, 1922, pp. 279-296.

⁵³ G. Sandrone, *Percorso storico*, in V. Burza, S. Chistolini, G. Sandrone Boscarino, *Pedagogia generale. Per l'insegnamento nel corso di laurea in Scienze della formazione primaria*, La Scuola, Brescia 2014, p. 49.

Come sappiamo, Crispi intendeva far sì che l'Italia conquistasse un ruolo attivo nel consesso europeo. Mentre si esaurivano le energie messe in moto dal Risorgimento e veniva meno l'ambizione a un primato culturale italiano nel "concerto delle Nazioni", Crispi ambiva ad accostare l'immagine del paese a quella dell'antica Roma imperiale. Come ha scritto Chabod:

Troppo a lungo, per decenni, si era parlato da ogni parte di missione, di terza Italia, di rinnovamento universale; troppo si era insistito sul compito immenso che toccava all'Italia in Roma, perché improvvisamente ci si potesse adagiare in un'azione di carattere puramente amministrativo ed economico⁵⁴.

Di fronte a un'Italia debole, che restava miseramente inchiodata al rango di ultima delle grandi potenze, quale linea adottare? È ancora Chabod a parlare:

Adattarsi alla più modesta realtà, riconoscere i limiti, acconciarsi di buon animo ad assolvere bene non missioni universali, ma semplicemente il compito di costruire su solide basi il nuovo stato, trasformando l'Italia in un grande paese moderno – che era poi il vero modo di adempiere ad una missione e di collaborare fattivamente alla vita dell'umanità? [...] Molti, senza dubbio, l'accettarono. [...]. Ma era difficile, impossibile che tutti l'accettassero⁵⁵.

Infatti Francesco Crispi non l'accettò. Alieno da compromessi, deciso fautore di un governo forte che voleva accentratore e decisionista, Crispi affidò la promozione del paese a una decisa campagna di espansionismo coloniale. Nell'età dell'imperialismo, un'Italia circoscritta, serrata nei propri confini, era destinata a un ruolo marginale. Così, mentre proseguiva l'avvicinamento alla Germania, vista come nuova potenza dominante nel continente anche in funzione antifrancese, Crispi cercava di occupare gli spazi lasciati in Africa dalle altre potenze europee. Ma come sappiamo, le ambizioni crispine di espansionismo militare e di *grandeur* imperialista si infransero nel '96 contro i soldati di Menelik, condannando lo statista siciliano all'uscita di scena e a una *damnatio memoriae* duratura.

⁵⁴ F. Chabod, *Storia della politica estera italiana, cit.*, p. 285.

⁵⁵ *Ivi*, pp. 284-285.

Non perdonando la sconfitta di Adua, che segnò un'umiliazione enorme e la sospensione di ogni programma coloniale, gli osservatori coevi hanno dato una lettura negativa dell'intero progetto crispino, lettura negativa che ha condizionato anche la storiografia più recente. I documenti conservati all'archivio del Ministero degli affari esteri a Roma però ci danno l'immagine di uno statista che al di là dei molti e gravi errori strategici aveva saputo cogliere lo spirito dei tempi, e che nel settore che ci interessa, quello dell'emigrazione e dell'istruzione degli emigranti, aveva aperto una strada che l'epoca giolittiana avrebbe poi raccolto e ampliato.

5. Emigrazione, scuola e politica commerciale: la struttura organizzativa del Ministero degli esteri

Emigrazione, scuola e politica commerciale: l'interpretazione crispina del fenomeno emigratorio si fondava su questi tre fattori. La stessa riorganizzazione del Ministero degli esteri operata da Crispi ne fornisce una dimostrazione abbastanza chiara. Negli anni della destra e della sinistra storica, la struttura generale del Ministero era rimasta pressoché immutata: se osserviamo l'organigramma dei suoi uffici nel primo ventennio dell'Unità, notiamo che il ministro e il segretario generale erano sempre affiancati da due "direzioni generali" (cambiavano le denominazioni ma non la sostanza) assegnate una agli affari politici, un'altra ai consolati e agli affari commerciali. Mancavano uffici esplicitamente dedicati all'emigrazione o alle istituzioni scolastiche, così che per risalire ai funzionari che di volta in volta si erano occupati di scuole e connazionali all'estero occorre fondarsi sulle intestazioni dei documenti prodotti.

L'arrivo di Crispi alla Consulta impresso una svolta, con la costituzione di un nuovo livello gerarchico e con l'istituzione di alcune divisioni e funzioni aggiuntive. Tra la funzione politica (il ministro e il sottosegretario) e la funzione amministrativa (le direzioni) Crispi introdusse un grado intermedio, denominato "Gabinetto del ministro e del sottosegretario di stato". Non abbiamo documenti che lo attestino, ma possiamo immaginare che accrescendo la distanza tra sé e i funzionari amministrativi, il nuovo ministro intendesse enfatizzare la preminenza della componente elettiva rispetto all'ordine burocratico (per inciso, nell'organigramma del 1889 e del 1890 risultava quale segretario particolare di Crispi Edmondo Mayor des Planches, di cui in seguito avremo modo di parlare a lungo). In questa riorganizzazione verticistica del Ministero, trovava

visibilità per la prima volta la gestione di scuole, emigranti e commercio. La stretta interdipendenza, nel pensiero politico crispino, fra questi tre fattori era chiara già nel 1889, quando egli istituì la divisione “Colonie italiane” formata dai nuovi uffici “Emigrazione e colonie”, “Possedimenti coloniali italiani”, “Scuole, associazioni ed istituti culturali all'estero”, “Esplorazioni commerciali”, “Scoperte geografiche e viaggi scientifici”, “Indagini statistiche fuori del regno”. Dunque per la prima volta emigrazione e scuole all'estero godevano di uffici dedicati (anche se la sezione “Scuole” condivideva spazi e personale con le associazioni e gli istituti culturali). Interessante anche il fatto che, all'interno della Divisione, scuole ed emigrazione convivevano con le “Esplorazioni commerciali”, confermando come agli occhi di Crispi emigrazione, politica scolastica e politica commerciale si configurassero come fattori complementari nel quadro della politica estera italiana.

Di ritorno al governo dopo la breve parentesi rappresentata da Di Rudinì e Giolitti, nel 1892 Crispi rinunciò all'*interim*, preferendo affidare l'incarico di ministro degli esteri ad Alberto Blanc. Questi proseguì la strada del suo predecessore, potenziandola: la divisione “Colonie” prese il nome di “Affari commerciali” e al suo interno l'ufficio “Scuole” fu distaccato dalle “Associazioni e istituti culturali”. Il messaggio era chiaro: a prevalere era la politica commerciale, di cui scuola ed emigrazione erano in funzione strumentale.

Dopo la sconfitta di Adua del 1896, il nuovo ministro Visconti Venosta ebbe il compito di liquidare la politica coloniale crispina. Tuttavia, sul punto che ci interessa, egli agì in continuità con i suoi predecessori, fondando la nuova divisione “Affari commerciali, emigrazione e scuole” a cui erano assegnate appunto le tre sezioni separate “Affari commerciali”, “Emigrazione” e “Scuole”. Benché ogni velleità di espansione militare fosse ormai superata, anche dopo Crispi il Ministero degli esteri continuò a interpretare il fenomeno migratorio come uno strumento di influenza italiana all'estero. Anche la scolarizzazione aveva parte in questo disegno.

6. Emigrazione come leva economica. La circolare 26 luglio 1888

Ma tornando al primo governo Crispi, la relazione tra emigrazione, scuola e politica commerciale era implicita anche in una lunga circolare inviata alle legazioni e ai consolati italiani in America nel 1888 di cui riportiamo ampi stralci. La chiave interpretativa ci viene offerta già dal titolo: *La emigrazione in America considerata quale mezzo per*

*avviare scambi commerciali*⁵⁶; il movente della comunicazione è invece esplicitato nel preambolo, là dove si legge: «La rottura dei rapporti commerciali convenzionali con la Francia crea al nostro Paese il bisogno urgente ed imperioso di cercare altrove nuovi sbocchi pei suoi prodotti». La guerra commerciale che proprio Crispi aveva ingaggiato nel 1888 con il governo francese induceva a cercare nuove piazze, così che – come è scritto nel testo – «la cura di stringere, vieppiù, anche economicamente, i vincoli fra le colonie d’America e la madre patria, per il bene reciproco, è, oramai, pensiero costante ed assiduo del Governo del Re». Un’ipotesi che il Ministero degli esteri stava valutando con la «Banca nazionale del Regno» riguardava «la promozione del credito coloniale». Intanto il governo – è sempre la circolare a parlare – sentiva

non meno fortemente il debito di dar opera affinché, se possibile, si aprano all’Italia, col mezzo dell’emigrazione, nuovi mercati alla produzione del paese. Il campo di azione, in questa materia, è vastissimo, sia perché tale è codesto continente, sia perché il numero degli italiani già in esso emigrati e che vi si recano, continuamente, col proposito di restarvi, è assai considerevole.

Il censimento del 1881 aveva valutato in circa 600.000 gli italiani residenti nel continente americano: un mercato considerevole, anche se povero e disseminato, ma «duraturo» per il protrarsi della crisi agraria in Europa.

Date queste premesse, proseguiva la circolare ai consoli,

giova far sì che con opportune provvisioni di governo e col dare impulso alla iniziativa privata, quell’esodo d’italiani torni giovevole all’Italia, anche pel rispetto economico, di guisa che si compensi la perdita che risente, economicamente, della dipartita di tanti cittadini lavoratori. Allo Stato italiano incombe, quindi, l’obbligo di contribuire all’effetto che gli emigranti italiani, i quali presero stabile dimora nelle colonie d’America, divengano consumatori, per quanto possibile, di prodotti italiani.

Emigranti come consumatori di prodotti italiani: questo passaggio condensa ed esplicita il senso dell’intera comunicazione. C’è una sorta di involontaria ironia in questa strumentalizzazione a fini commerciali di coloro che lo stato italiano non era riuscito a

⁵⁶ AMAE, Gabinetto Crispi 1879-1891, c. 4, f. 3, da *Ministero degli Affari Esteri alle regie legazioni ed ai regi consolati in America*, 26 luglio 1888. Tutte le citazioni riportate in questo paragrafo sono tratte dal documento indicato.

tutelare in patria; un uso strumentale, segno dei tempi, di quella guerra tra nazioni che si combatteva con le armi della concorrenza commerciale.

Il fine da raggiungersi presenta, certo, in pratica, difficoltà non lievi; queste difficoltà non devono però farci rinunciare alla lotta per la conquista dei mercati d'America anco prima di aver tentato la prova.

Chiarito in modo inequivocabile l'obiettivo del governo, la circolare esaminava i motivi della difficile commercializzazione dei prodotti italiani in America, dove o non erano reperibili o erano reperibili solo a caro prezzo: i dazi, elevati, imposti da quasi tutti gli stati americani sui prodotti agricoli provenienti dall'estero; l'assenza «di una completa e forte rete di linee di navigazione fra la nostra penisola e l'America»; infine la scarsità nelle città costiere di grossisti italiani («negozianti commissionari») che fungessero da intermediari «tra i mercati della patria e i consumatori delle colonie».

Con quali strumenti ovviare a questi impedimenti? I suggerimenti ipotizzati dal Ministero erano la creazione di porti franchi e la stipula di convenzioni speciali con le compagnie di trasporto, anche se il governo lasciava spazio di discrezionalità ai consolati locali.

Al di là dei dettagli tecnici, il testo che abbiamo esaminato dimostra come la volontà “dirigista” di Crispi si esercitasse anche nei confronti del fenomeno migratorio; fenomeno da utilizzare a vantaggio della madrepatria con la costruzione di un sistema strutturale a sostegno della produzione agricola e industriale italiana. Nessuna attenzione all'emigrante come persona, nessun provvedimento di natura sociale: lo statalismo crispino subordinava l'individuo ai bisogni della collettività. Nonostante ciò, lo ha messo bene in luce Emilio Gentile, Crispi non giunse mai a recidere il legame tra nazione e libertà. E rifiutando il contingentamento degli espatri, evitò di porre in discussione i fondamenti del liberalismo, anche economico⁵⁷.

7. L'emigrante, un uomo di successo?

Per comprendere l'atteggiamento crispino sul tema dell'emigrazione all'estero vale la pena di citare anche un episodio minore che ebbe come protagonista lo statista siciliano.

⁵⁷ Anche in campo scolastico Crispi considerò un dovere assicurare alle scuole private in Italia assoluta libertà di insegnamento, «salvo il diritto dello Stato di dettare “le leggi generali” dell'istruzione e pretendere il rispetto delle altre leggi dell'ordinamento giuridico». In N. D'Amico, *Storia e storie della scuola italiana. Dalle origini ai giorni nostri*, Zanichelli, Bologna 2010, p. 121. Diversa, come vedremo, la conduzione delle scuole governative all'estero.

Per i tipi dell'editore Gaspero Barbera, nel 1867 Michele Lessona aveva pubblicato il volume *Volere è potere* in cui si narrava la vita di quegli italiani che, nati e cresciuti in povertà, avevano vinto le difficoltà iniziali con volontà ed energia, riuscendo a ottenere successo e vantaggi per sé e per gli altri. A vent'anni di distanza, la casa editrice volle replicare quella fortunata edizione, aggiornandola con i dati più recenti e con un metodo più rigoroso. Crispi si interessò personalmente alla pubblicazione e in qualità di ministro degli esteri invitò gli agenti consolari e diplomatici italiani all'estero a raccogliere materiale nelle colonie a loro affidate⁵⁸. La circolare, da lui firmata, è oltremodo significativa, perché dimostra che l'emigrante si configurava per Crispi come un esempio di *self made man* da riconoscere e imitare, del quale conservare salda l'identità nazionale. Riportiamo le parole dello statista siciliano:

Siccome si può dire che l'Italia non stia solo nei confini della penisola, ma dovunque cittadini italiani hanno dimora e combattono le battaglie della vita, così anche questa volta non si vogliono trascurare gli Italiani stabiliti all'estero, anzi si desidera di accordar loro una parte maggiore, giacché l'Italiano essendo facile ad amalgamarsi con gli elementi in mezzo a cui vive, occorre ricordargli spesso la patria lontana e ricordare esso stesso ai suoi connazionali.

È già presente in Crispi quell'idea di una "Grande Italia" estesa al di là dei confini naturali che sarà ripresa dalle correnti nazionaliste in età giolittiana, un'Italia di cui erano rappresentanti e custodi gli emigranti in ogni parte del mondo, là dove essi fossero giunti. Si spiega anche così la ragione dell'attenzione crispina per il fenomeno migratorio: mezzo di penetrazione commerciale, certo, ma anche e soprattutto strumento dell'influenza italiana nel mondo.

Tramontata l'ipotesi, come ha scritto Chabod, di «far di Roma la capitale dello spirito moderno, e così per la terza volta la regina del mondo civile»⁵⁹ e del rinnovamento laico dell'umanità, Crispi inaugurava una nuova *forma mentis* che si poneva in contrapposizione al ventennio post-unitario. «Grandezza, prestigio della patria; poesia dei fatti eroici, contrapposta alla prosa civile dei massai»⁶⁰ erano le parole d'ordine dello

⁵⁸ Lo si deduce dal contenuto della *Circolare n. 14, Italiani all'estero*, in AMAE, Gabinetto Crispi, c. 4, f. 3, *cit.*, da *Ministero degli affari esteri ai RR. Agenti diplomatici consolari all'estero. Gabinetto*, 1 marzo 1888 (f.to Il Ministro Crispi).

⁵⁹ F. Chabod, *Storia della politica estera italiana, cit.*, pp. 227-228.

⁶⁰ *Ivi*, p. 556.

statista siciliano, così che l'attivismo e l'azione propositiva degli italiani di successo non potevano che trovare accoglienza nel suo disegno di politica estera. Proprio per questa ragione nella circolare il ministro invitava i consoli a

raccogliere cenni biografici intorno agli Italiani che onestamente arricchiscono in queste contrade, o che altrimenti si distinguono, accennando segnatamente agli ostacoli che si opposero loro, agli sforzi ed ai mezzi da essi adoperati per superarli, nonché ai vari vantaggi che ne ritrassero per sé stessi e pel paese dove cercarono dimora e per quello dove ebbero i natali⁶¹.

Ottenere le informazioni richieste era un compito arduo ma importante per Crispi, che così concludeva:

Non mi dissimulo la difficoltà di un tale incarico, ma ho fiducia che la S.V. vorrà di buon grado fornire il suo contributo a questa pubblicazione, la quale, come l'altra sopra citata, avrà un'influenza benefica sull'educazione del nostro popolo e lo renderà sempre più degno di una nazione come l'Italia, fiera delle sue glorie passate, conscia della sua grandezza presente, fiduciosa del suo avvenire.

Torneremo sulla relazione emigrazione-istruzione nel disegno politico crispino. Per ora è interessante mettere in luce come anche in campo migratorio l'orientamento del ministro si sia infranto contro la realtà dei fatti. Nei mesi che seguirono, i consolati e le legazioni italiane con sede in ogni parte del mondo provvidero a inviare le informazioni richieste, informazioni che un anonimo funzionario del Ministero trascrisse a mano in un apposito taccuino intitolato *Notizie biografiche sopra gl'Italiani all'estero, che da umili condizioni di fortuna colla loro operosità e coll'impegno si sono creati una fortuna*⁶². La raccolta era divisa per paesi (*Paesi abitati dalle razze latine; Paesi abitati dalle razze anglo celtiche, germaniche, scandinave e slave; Oriente, Tunisi, Algeri, Marocco; ecc.*) e ciascun capitolo conteneva in un'apposita tabella informazioni sulla fonte delle notizie, e nome, cognome, luogo di origine e notizie biografiche degli emigranti da segnalare. Ma contrariamente a quanto auspicato, i nomi raccolti nel taccuino furono pochi: qualche commerciante e professionista nell'Europa continentale e nei «paesi di razza latina»,

⁶¹ AMAE, Gabinetto Crispi, *cit.*, *Circolare n. 14, Italiani all'estero, cit.*

⁶² *Ivi*, *Ricevute della circolare n. 14. Italiani all'estero.*

qualcuno di più nel Mediterraneo settentrionale (a Gibilterra e Malta soprattutto), quasi nessuno nel Mediterraneo meridionale, nessuno oltre Atlantico.

Forse anche i risultati di questa inchiesta, così poco soddisfacenti, fecero comprendere che per consentire ai nostri connazionali di competere sui mercati internazionali occorreva dare loro un'adeguata preparazione culturale e professionale. Le riforme crispine nell'ambito nella scolarità all'estero possono essere lette anche in questo senso. Riportiamo il quadro delle istituzioni scolastiche italiane all'estero a carico dell'erario o sussidiate dal governo italiano nell'anno finanziario 1887-1889, quando Crispi assunse l'incarico di presidente del Consiglio.

Scuole governative e sussidiate dal governo italiano all'estero nell'anno scolastico 1887-1888⁶³

Elenco delle scuole governative all'estero del tutto a carico dell'erario nell'anno finanziario 1887-1888					
NAZIONE	SEDE	ORDINE SCOLASTICO	ADULTI	MASCHILE	FEMMINILE
Tunisia	Goletta	Elementare		x	
		Elementare			x
	Susa	Elementare		x	
		Elementare			x
	Tunisi	Elementari e tecniche			
		Elementare			x
Turchia	Beirut	Elementare		x	
	Bujurkédé	[Elementare]			x
	Costantinopoli	Elementare		x	
		Elementare			x
	Salonico	Elementare e tecnica		x	
	Smirne	[Elementare]		x	
		[Elementare]			x
	Tripoli di Barberia	Elementare e tecnica		x	

Elenco delle scuole tenute da privati o religiosi non italiani sussidiate dal R. Governo all'estero nell'anno finanziario 1887-1888		
NAZIONE	SEDE	ENTE PROPRIETARIO
Tunisia	Aidin	Padri Machitaristi
Turchia	Calcedonia	Collegio dei Padri Machitaristi
	Gazia	Collegio Zuain
	Smirne	Padri Machitaristi
	Trebisonda	Padri Machitaristi

⁶³ *Relazione presentata dal presidente del Consiglio ministro ad interim degli affari esteri (Crispi). Riordinamento delle scuole italiane all'estero. Seduta dell'11 febbraio 1889, in Atti parlamentari, Legislatura XVI – 3^a sessione 1889, doc. VIII, Allegato D, pp. 203-205 [da qui AP Doc., XVI, 3, 1889, doc. n. VIII et sim.].*

Elenco delle scuole tenute da privati o religiosi italiani sussidiate dal R. Governo all'estero nell'anno finanziario 1887-1888						
NAZIONE	SEDE	ENTE PROPRIETARIO	ADULTI	MASCHILE	FEMMINILE	
Argentina	Buenos Aires	Società nazionale italiana		x	x	
		Unione e benevolenza		x		
		Unione operai italiani			x	
		Colonia italiana e Italia Unita		x	x	
Brasile	Porto Alegre	Scuole italiane della provincia di Rio Grande del Sud				
	Rio Ianeiro	Scuola italiana				
Cipro	Larnaca	Francescani				
Egitto	Alessandria	Collegio italiano				
		Scuola elementare femminile			x	
	Cairo	Società di beneficenza		x		
		Suore terziarie francescane			x	
		Missioni francescane Egitto				
	Porto Said	Suore francescane			x	
Francia	Marsiglia	Società di beneficenza			x	
	Parigi	La Lira	x			
Grecia	Patrasso	Di Chiara			x	
		Società operaia italiana		x		
Inghilterra	Londra	Scuola serale e domenicale	[x]	x	x	
	Malta	Scuola serale	[x]			
Perù	Callao	Scuola elementare		x		
	Lima			x		
Rumania	Bukarest	Ordinariato cattolico				
	Galatz	Scuola elementare		x		
Spagna	Barcellona	Scuole elementari Società italiana di beneficenza				
Stati Uniti	New York	Scuole elementari Cinque punti		x		
	San Francisco	Società operaia italiana				
Svizzera	Zurigo	Scuola domenicale SOI				
Turchia	Aleppo	Scuola elementare e tecnica Padri di Terrasanta		x		
		Beirut	Scuola dei Carmelitani			
	Gianina	Scuola elementare		x		
	Marasc	Scuola el. e tecnica Padri di Terrasanta		x		
	Prevesa	Scuola elementare		x		
	Rodi	Scuola el. Suore Francescane			x	
	Scutari d'Albania	Scuola delle Stimmatine				
			Scuola del Probandato di Bausa			
		Smirne	Scuola dei Padri Cappuccini			
		Trebisonda	Scuola dei Padri Cappuccini			
		Tripoli di Barberia	Scuola Sorelle Marulli			x
		Tripoli di Soria	Elementare dei Padri Francescani		x	
		Valona	Elementare		x	
		Scuola Femminile			x	
Uruguay	La Paz	Scuole Valdesi				
	Montevideo	Società Riunite				

8. Decreti e regolamenti

Che la scuola fosse necessaria premessa ad ogni grandezza, anche politica e militare, questa non era una novità, anzi un luogo comune, dopo l'esaltazione della Germania vittoriosa a Sadowa e a Sedan, s'era detto, per virtù dei suoi maestri elementari più ancora che per virtù dei suoi generali, la dotta Germania essendo stata la creatrice della potente Germania⁶⁴.

Con queste parole Chabod ha commentato la relazione tra istruzione e grandezza politica e militare che aveva consacrato la Germania guglielmina sullo scenario internazionale nella seconda metà dell'Ottocento. Relazione che non poteva certo sfuggire ai contemporanei e a chi, come Crispi, aveva fatto dell'Impero tedesco un modello da imitare. (Quando aveva chiesto ai consoli di favorire il commercio italiano in America, il presidente del Consiglio aveva invitato a studiare proprio l'esempio tedesco: «Speciali investigazioni vorrei che fossero consacrate ai mezzi che valsero alla Germania, benché giunta più tardi di noi a unità, largo influsso commerciale anche in America»⁶⁵).

L'evolversi della politica internazionale richiedeva il potenziamento dell'istruzione, e Crispi si impegnò in tal senso. Dopo la pubblicazione del rapporto Jacini sulle condizioni delle classi agricole, da vecchio uomo di sinistra sostenne la battaglia contro l'analfabetismo siglando il R.D. 16 febbraio 1888 che istituiva i Patronati scolastici, e poco più di sei mesi dopo, con il R.D. 25 settembre 1888 innovò i programmi scolastici elementari nazionali con una pedagogia positiva (i "programmi Gabelli") che valorizzava esperienza, «metodo sperimentale, antidogmatismo, sinergia tra scuola e società»⁶⁶.

Crispi profuse la stessa energia per l'istruzione degli emigranti. Inaugurando un binomio che sarà ripreso in epoca giolittiana, tra il 1888 e 1889 realizzò in meno di un anno una legge sull'emigrazione (di tenore poliziesco, si disse poi, ma in ogni caso la prima in Italia) e un *Decreto per le scuole italiane all'estero* (n. 6566 dell'8 dicembre 1889, il primo provvedimento organico in materia⁶⁷) che impegnò il governo in un'azione diretta, concreta e capillare, di formazione e istruzione degli italiani all'estero.

⁶⁴ F. Chabod, *Storia della politica estera italiana*, cit., pp. 289-290.

⁶⁵ AMAE, Gabinetto Crispi, cit., da *Ministero degli Affari Esteri alle regie legazioni ed ai regi consolati in America*, cit.

⁶⁶ N. D'Amico, *Storia e storie della scuola italiana*, cit., p. 123.

⁶⁷ Si tratta del R.D. 8 dicembre 1888 n. 6566, *Decreto organico per le scuole italiane all'estero*, riportato sulla «Gazzetta Ufficiale», 1, 1890 alle pp. 4-6.

Intervenendo alla Camera dei deputati nel febbraio 1889, Crispi era stato *tranchant*. Le scuole nazionali all'estero, «quasi fondamento della nostra influenza all'estero»⁶⁸, nel primo ventennio dell'unità nazionale non avevano funzionato. «Mancanza di una direzione sapiente e unica», «organizzazione pedagogica difettosa», impossibilità di avanzamenti di carriera e nessuna speranza di pensionamento per gli insegnanti, avevano svilito un servizio determinante per le sorti della politica internazionale. La riforma dell'intera struttura doveva passare invece attraverso l'accentramento del potere decisionale e la sorveglianza assidua dei singoli plessi scolastici (Crispi lamentava che in alcune di istituzioni la lingua italiana fosse stata soppiantata dal francese).

Le parole pronunciate da Crispi in Parlamento, nel febbraio 1889 non lasciavano dubbi sulle intenzioni del suo Ministero:

Ora a procacciare più stabile base alle scuole nazionali all'estero, in mezzo ai molti e grandi istituti d'istruzione di ogni grado che vengono creando a danno della lingua e della antica influenza italiana altre nazioni ricche di mezzi materiali e di aderenze politiche e di alte protezioni, non resta che l'altro modo, seguito in parte dal Ministero, cioè dichiarare governative tutte le scuole, primarie e secondarie, conservando i sussidi, come eccezione, ed in alcuni casi, alle scuole laiche private ed alle religiose le quali accettino le accennate condizioni⁶⁹.

Condizioni che Crispi riassumeva in tre punti: porre le scuole convenzionate sotto il patronato del re, adottare i programmi e i libri di testo in uso in Italia, riconoscere l'autorità consolare su direttori e insegnanti. Condizioni che non tutte le istituzioni private erano disposte ad accettare. Per questa ragione, nel febbraio 1889 il Ministero degli esteri propose questo quadro complessivo delle scuole governative italiane all'estero, che modificava gli equilibri precedenti.

⁶⁸ *Relazione presentata dal presidente del Consiglio ministro ad interim degli affari esteri (Crispi). Riordinamento delle scuole italiane all'estero, cit., p. 5.*

⁶⁹ *Ivi, Allegato D, p. 9.*

Elenco delle scuole governative italiane all'estero proposto dal presidente del Consiglio Crispi nella seduta parlamentare del 11 febbraio 1889⁷⁰

GRUPPO I		SCUOLE ELEMENTARI		
Regione	Sede	Maschile	Femminile	Mista
Algeria	Algeri	x	x	
	Bona		x	
	La Calle	x	x	
	Philippeville	x	x	
Tripolitania	Bengazi		x	
	Tripoli	x	x	
Tunisia	Goletta	x	x	
	Monastir	x	x	
	Sfax	x	x	
	Susa	x	x	
	Tunisi	x	x	

GRUPPO II		SCUOLE ELEMENTARI		
Regione	Sede	Maschile	Femminile	Mista
Egitto	Alessandria	x	x	
	Assiout			x
	Beni Souef	x	x	
	Cairo	x	x	
	Fayoum			x
	Ismailia			x
	Luxor			x
	Porto Said		x	
	Suez			x

GRUPPO III		SCUOLE ELEMENTARI		
Regione	Sede	Maschile	Femminile	Mista
Impero Ottomano	Adrianopoli	x	x	
	Bujurkédé	x	x	
	Giannina	x	x	
	Kos	x	x	
	Prevesa		x	
	Salonicco		x	
	Scutari (Albania)	x	x	
	Scutari (Costantinopoli)	x	x	
	Vallona	x	x	
	Rumunia	Briala	x	x
Bukarest		x	x	
Galatz		x	x	
Grecia	Atene	x	x	
	Corfù	x	x	
	Patrasso	x	x	
	Pireo		x	

GRUPPO IV		SCUOLE ELEMENTARI		
Regione	Sede	Maschile	Femminile	Mista
Asia minore	Aidin			X
	Beyrout	x	x	
	Brussa	x		
	Rodi	x	x	

⁷⁰ Le quattro tabelle sono in *ivi*, *Allegato E*, pp. 206-209.

	Smirne	x	x	
Siria	Aleppo	x	x	
	Bayad		x	
	Damasco		x	
	Tripoli (Soria)	x	x	
Armenia	Erzeboum	x	x	
	Trebisonda	x	x	

Alla *Relazione*, Crispi fece seguire nel mese di dicembre il *Decreto organico sulle scuole all'estero* che confermava le linee già presentate alle Camere. Come ha scritto Stefano Santoro, intervenendo con il *Decreto* il governo stabilì in via ufficiale «la propria competenza diretta e immediata per le scuole elementari istituite o da istituire, sia riguardo al personale insegnante, sia rispetto al regolamento, ai programmi e all'ordinamento di ciascuna di esse»⁷¹. Crispi dunque non solo proseguiva l'opera di espansione politica e commerciale dei suoi predecessori, ma del sistema scolastico all'estero ora voleva il pieno controllo: attraverso la creazione di un ispettore generale nominato dal ministro degli affari esteri di concerto con quello dell'istruzione pubblica al fine di «garantire un'azione di vigilanza costante» e una «sapiente cooperazione nell'ordinamento pedagogico»⁷² e anche attraverso la conversione in governative delle imprese scolastiche sussidiate (materia disciplinata con i decreti nn. 6614, 6615, 6616, 6617 del 27 gennaio 1890⁷³).

Riportiamo l'elenco delle scuole avocate allo stato nel 1890⁷⁴:

Dispositivo legislativo	Tipologia	Località
R.D. 27 gennaio 1890 n. 6614	Ginnasio pareggiato Scuole tecniche Scuole commerciali	Tunisi Alessandria d'Egitto, Costantinopoli, Salonicco, Tunisi, Cairo d'Egitto, Tripoli di Barberia
R.D. 27 gennaio 1890 n. 6615	Elementare maschile a corso intero	Alessandria d'Egitto, Aleppo, Atene, Beirut, Cairo, Costantinopoli, Goletta, Salonicco, Smirne, Susa di Tunisia, Tripoli di Barberia, Tunisi
	Elementare maschili con solo grado inferiore	Filippopoli, Galata (Costantinopoli), Luxor, Pancaldi (Costantinopoli), Patrasso, Porto Said, Sfax, Trebisonda, Tripoli di Soria
	Elementare maschile a classe unica	Bengasi, Beni-Suef, Braila, Bucarest, Corfù, Fajum, Gianina, Monastir, Pireo, Prevesa, Scutari, Suez, Vallona

⁷¹ S. Santoro, *L'Italia e l'Europa orientale. Diplomazia culturale e propaganda, 1918-1943*, Angeli, Milano 2005, p. 53.

⁷² F. Crispi, *Relazione a S.M. nell'udienza dell'8 dicembre 1889, cit.*, p. 3.

⁷³ Il testo dei RR.DD. nn. 6614, 6615, 6616, 6617 è consultabile in «Gazzetta Ufficiale», 39, 1890.

⁷⁴ La tabella è stata costruita sulla base dei RR.DD. nn. 6614, 6615, 6616, 6617, *ibidem*.

R.D. 27 gennaio 1890 n. 6616	Elementare femminile a corso intero	Alessandria d'Egitto, Aleppo, Beirut, Cairo, Salonicco, Smirne, Susa di Tunisia, Tripoli di Barberia e Tunisi
	Elementare femminile con solo grado inferiore	Atene, Braila, Goletta, Patrasso, Porto Said, Sfax, Trebisonda, Tripoli di Soria
	Elementare femminile a classe unica	Alessandria d'Egitto (scuola mista), Aidin (scuola mista), Bengazi, Bucarest, Corfù, Gianina, Monastir, Pireo, Prevesa, Rodi, Scutari d'Albania, Tunisi (scuola mista), Vallona
R.D. 27 gennaio 1890 n. 6617	Giardino d'infanzia	Alessandria d'Egitto (marina), Alessandria d'Egitto (centro), Aleppo, Atene, Beirut, Bengasi, Braila, Bucarest, Cairo, Goletta, Patrasso, Pireo, Prevesa, Rodi, Salonicco, Scutari, Susa di Tunisia, Smirne Bella Vista, Smirne Punta, Trebisonda, Tripoli di Barberia, Tripoli di Siria, Tunisi Bab-Zira, Tunisi Garibaldi

Contemporaneamente al *Decreto organico*, il governo emanò il *Regolamento delle scuole italiane all'estero*⁷⁵ (R.D. 8 dicembre 1889 n. 6567) che dettagliava le disposizioni della norma generale. L'opera di accentramento che Crispi stava realizzando a livello centrale avocando gli istituti privati, con il *Regolamento* trovava compimento anche a livello amministrativo e pedagogico.

In ambito locale il *Regolamento* affidava ai consoli l'«autorità sopra tutte le scuole del distretto del quale erano a capo e sopra tutte le persone addette all'amministrazione, all'insegnamento e al servizio»⁷⁶. Li affiancavano le Deputazioni scolastiche, ordinate con decreto ministeriale e presiedute dal console, che erano costituite da un direttore centrale, dal direttore locale di istruzione secondaria e da 6 consiglieri, dei quali 2 di nomina ministeriale e 4 scelti dai notabili della colonia qualora quest'ultima avesse contribuito alle spese per le scuole secondarie. Le Deputazioni non disponevano di poteri esecutivi e la loro funzione si esauriva nell'assistenza al console per l'esame dei bilanci e l'applicazione del regolamento nelle singole istituzioni formative, oltre che nella manifestazione di pareri e nella elaborazione di proposte su svariati argomenti, compresi gli aumenti dei capitoli di spesa⁷⁷.

⁷⁵ R.D. 8 dicembre 1889 n. 6567, *Regolamento per le scuole italiane all'estero*, in «Gazzetta Ufficiale», 1, 2 gennaio 1890.

⁷⁶ *Ivi*, tit. I, c. 1, art. 3. Ai consoli spettava inoltre il compito di mantenere vivo l'interesse della colonia verso le scuole, adoperandosi «in modo per accrescerne il credito, promuovendo feste di beneficenza e sottoscrizioni a favore di esse, e cura[ndo] principalmente perché le famiglie inviino alle scuole italiane i loro figli, e perché queste siano frequentate dal maggior numero possibile di alunni». Ai consoli spettavano anche l'amministrazione dei fondi, il pagamento degli stipendi e la stipula di tutti gli atti pubblici; nonché l'esame dei bilanci e la segnalazione tempestiva al Ministero di ogni nuova necessità (artt. 4-17).

⁷⁷ Altre prerogative consultive delle Deputazioni riguardavano la definizione del calendario scolastico, l'istituzione delle nuove sedi, la determinazione dell'«indirizzo pratico da tenere nelle scuole secondarie»

In questo modo, auspicava Crispi,

meglio determinata la sfera d'azione assegnata alla operosità della colonia e circoscritta a quegli uffici che ogni cittadino desideroso del bene può facilmente adempire, saranno eliminate dalla amministrazione delle scuole le gare degli interessi partigiani e le brighe di malsane ambizioni che spesso hanno impedito il prosperare all'estero di alcune istituzioni scolastiche⁷⁸.

Centralizzazione e verticismo: quelli impressi da Crispi erano i medesimi caratteri dell'amministrazione scolastica della madrepatria, che a livello centrale faceva capo al ministro (con funzioni direttive) e al Consiglio superiore della pubblica istruzione (con funzione consultiva) e che a livello provinciale era fondata sul binomio provveditore – Consiglio provinciale per le scuole⁷⁹. Nel sistema scolastico italiano all'estero, ovviamente, l'assenza del livello provinciale dipendeva dal fatto che gli istituti educativi operavano in territori giuridicamente non italiani.

Mentre in Italia il verticismo amministrativo era temperato dalla esistenza di ordini di scuole che facevano capo a ministeri diversi (liceo e scuola elementare al Ministero dell'istruzione, formazione professionale al Ministero dell'agricoltura industria e commercio, scuole reggimentali al Ministero della guerra⁸⁰), nelle scuole all'estero tutti gli ordini di studio rispondevano esclusivamente al console e di conseguenza a un'unica organizzazione centrale, che era il Ministero degli esteri (pur con alcuni temperamenti e collaborazioni con il Ministero dell'istruzione).

Il governo dei plessi scolastici

L'*Ordinamento* del 1888 e il relativo *Regolamento* disciplinavano in senso verticista anche i singoli plessi scolastici, introducendo la figura del direttore scolastico e anticipando così la legge Nasi del 1903⁸¹.

l'indicazione degli insegnamenti speciali da impartirvi, e, ancora, la scelta delle lingue straniere obbligatorie, dei corsi facoltativi e così via. La Deputazione era anche chiamata a esprimere un proprio parere sulle colpe gravi imputate agli insegnanti, sia dell'ordine primario che secondario (art. 94).

⁷⁸ F. Crispi, *Relazione a S.M. nell'udienza dell'8 dicembre 1889*, cit., p. 3.

⁷⁹ In madrepatria erano anche presenti tre ispettori generali e alcuni provveditori provinciali incaricati della raccolta delle informazioni e dei dati statistici. In N. D'Amico, *Storia e storie della scuola italiana*, cit., pp. 58-59.

⁸⁰ Al governo e alla gestione della scuola tecnica si alternarono con alterne vicende sia il MIP che il MAIC.

⁸¹ «La legge Casati (R.D. 13/11/1859 n. 3725) attribuiva allo Stato la competenza sull'istruzione elementare, mentre alle amministrazioni comunali era delegata la gestione delle scuole, comprese le spese per l'edilizia scolastica e per la retribuzione dei maestri. Il R.D. 9 ottobre 1895 n. 623, Regolamento

In primo luogo, la direzione degli istituti educativi era conferita d'ufficio all'insegnante della classe superiore nelle scuole elementari e per adulti, e al «professore più idoneo», designato dal Ministero, nelle scuole secondarie⁸². L'articolo 43 del *Regolamento* chiariva poi, al di là di ogni possibile dubbio, l'assenza di una seppur minima forma di autonomia scolastica, quando recitava che «ogni direttore o direttrice di scuole dipende immediatamente dai regi consoli e dal direttore centrale».

All'interno di ciascuna scuola era previsto un Consiglio degli insegnanti presieduto dal direttore, con il compito di «coadiuvare [*il direttore*] nell'attuazione dell'ordinamento pedagogico stabilito dai programmi governativi e di mantenere l'unità dei metodi didattici e l'indirizzo educativo o la buona disciplina degli alunni». Anche in questo caso, come per le Deputazioni scolastiche, ci troviamo di fronte a un'attribuzione di poteri consultivi piuttosto che deliberativi. Le riunioni di Consiglio avevano luogo almeno una volta ogni due mesi (o quando il presidente lo ritenesse opportuno) per esaminare e coordinare la programmazione di ciascun insegnante, approvare l'orario delle lezioni e il regolamento interno preparato dal direttore, «stabilire i giorni in cui si debbano fare i compiti scolastici e le passeggiate pedagogiche e ginnastiche» e «designare l'insegnante titolare più anziano a cui spetta, alle occorrenze, di fare le veci del direttore». Rientravano infine tra le attribuzioni del Consiglio l'esame delle relazioni finali, le proposte di conferimento dei premi agli alunni più meritevoli e le decisioni in merito alle «pene gravi, da infliggere agli alunni» (tit. II, c. 3, artt. 74-80).

Gli insegnanti

Alla regolamentazione dell'attività del personale docente era dedicato ampio spazio. «Anima della scuola è il maestro», affermava il preambolo al D.R. n. 6566 per le scuole italiane all'estero.

generale dell'istruzione elementare, riconosceva ai comuni la possibilità di affidare la direzione delle scuole elementari a direttori didattici, ma le prime Direzioni furono frutto della legge 19/2/1903 n. 45 (legge Nasi) che le istituì nei comuni con più di 10.000 abitanti, per gruppi di almeno 20 classi di scuola elementare. Lo Stato avocò l'organizzazione e le relative spese delle scuole elementari anche dei comuni più piccoli, con la L. 4/6/1911 n. 487 (legge Daneo-Credaro) che però lasciava autonomia ai comuni capoluogo di provincia o di circondario, nei quali la direzione delle scuole fu affidata a un direttore didattico comunale. Tutte le scuole elementari passarono definitivamente allo Stato con il disposto dell'art. 2 del T.U. sulla finanza locale del 14 settembre 1931, n. 1775». In Archivio di stato di Biella, *Archivi scolastici. Direzioni didattiche*, online all'indirizzo <http://www.asbi.it/scuole.html?fase=direzioni>

⁸² R.D. 8 dicembre 1889 n. 6567, *cit.*, tit. II, c. 1, art. 41.

A differenza dei loro colleghi che operavano in madrepatria e del loro statuto incerto, tra arbitrio locale e scarse tutele nazionali, gli insegnanti all'estero godevano di ben altri privilegi⁸³. Dal punto di vista giuridico, i maestri erano sottoposti all'autorità del Ministero degli esteri e sul versante retributivo, per invogliare gli insegnanti migliori a prestare servizio, Crispi operò con grande generosità accordando ai docenti di prima nomina stipendi che in patria erano appena sperabili al termine della carriera. Oltre a ciò, si aggiungevano un'indennità di residenza e un'ulteriore integrazione per gli incarichi di direzione che gravavano interamente su fondi appositamente iscritti sul bilancio del Ministero degli affari esteri, insieme agli affitti per le abitazioni e le spese per il materiale scolastico. Dopo due anni di prova, superati senza aver «dato motivo a lamenti», erano previste l'assegnazione della titolarità e la nomina a vita, perché solo «chi non è turbato dal timore di perdere il suo stato, con animo sereno e tranquillo spenderà tutta l'opera sua a beneficio della scuola». E per impedire che la sicurezza del posto fisso potesse tramutarsi nell'inerzia o in una annoiata ripetitività, la normativa determinò che al posto di direttore e ai ruoli meglio retribuiti avessero diritto solo gli insegnanti appartenenti al medesimo ordine di studio.

Come si è detto, era il concorso pubblico a operare la selezione degli aspiranti e ad aprire la carriera del personale docente. Benché lo stesso Crispi, nella relazione al sovrano, riconoscesse che quello del concorso pubblico non era forse lo strumento più adatto per identificare il personale competente o per «mettere in luce le qualità morali che soprattutto sono necessarie in chi si adopera nelle scuole all'estero», tuttavia sembrava il modo meno invasivo per procedere all'assunzione degli insegnanti senza incorrere nel sospetto di parzialità e favore.

Una volta in ruolo, i neoassunti erano tenuti a seguire una formazione specialistica che li mettesse nelle condizioni di esercitare un'azione didattica competente in aree che per aspetti culturali e linguistici erano molto distanti dalla madrepatria. Non si trattava di corsi magistrali di nuova attivazione, ma di una istruzione speciale impartita in «istituzioni scolastiche utili a questo» già operanti nel nostro paese. Il riferimento era forse ai corsi tenuti nel Real collegio asiatico di Napoli che proprio nel 1888 assumeva il

⁸³ Tra i contributi su questo tema si segnala lo studio, particolarmente significativo, di G. Chiosso, *Dal mestiere alla professione magistrale. Note sul lavoro dei maestri elementari nel secondo Ottocento*, in «History of Education & Children's literature», II/1, 2007, pp. 85-115.

rango di Università con la denominazione di Istituto orientale e che dopo la conquista della Libia passerà sotto la direzione del Ministero delle colonie.

Per quanto concerne l'attività professionale, essa era regolata nel dettaglio, a partire dalla deferenza dovuta *ex lege* al console, di cui occorreva «ascoltare con docilità» e mettere in pratica i consigli. In quanto allo spirito laico dell'Italia liberale, esso era presente là dove veniva richiesto ai docenti «il massimo rispetto verso le autorità, le leggi, la religione e le costumanze locali». La sfera delle libertà personali era invece meno garantita, con gli accertamenti consolari che si estendevano fino alla vita privata, e prevedevano il licenziamento del lavoratore quando «per la vita sregolata o per atti contrari all'onore [gli insegnanti] siano incorsi nella pubblica disistima» (tit. II, c. 2, art. 73).

La didattica

Sempre per effetto del *Regolamento* crispino, la scuola primaria – infantile ed elementare, maschile e femminile, diurna o serale – come in madrepatria era gratuita. Obiettivo prioritario era quello della conservazione della lingua italiana, a partire dai giardini di infanzia (si percepiva l'eco della lezione froebeliana nella descrizione dei luoghi in cui «i fanciulli, figliuoli degli operai nazionali [...], mentre vengono maternamente curati e per mezzo di amabili conversazioni di fanciulleschi trastulli e di lieve occupazione armonicamente esercitati in tutte le loro facoltà, conservano e accrescono l'uso della favella italiana e insieme il ricordo affettuoso della madre patria») ma anche nelle scuole elementari (che adottavano i programmi di insegnamento approvati con R.D. 25 settembre 1888 e che si avvalevano del metodo intuitivo) così come nei corsi per gli adulti, serali maschili e festivi femminili, in cui le lezioni vertevano sulla lingua, storia e geografia italiane. L'insegnamento delle lingue straniere non era trascurato, con la presenza obbligatoria nei corsi elementari sia maschili sia femminili di 2 o 3 insegnanti «incaricati della lezione delle lingue viventi richieste dal luogo». La laicità dell'insegnamento garantiva la frequenza anche a studenti non italiani di qualunque religione o confessione religiosa; le lezioni di religione cattolica si tenevano fuori orario e su richiesta delle famiglie, e la presenza di personale ecclesiastico o appartenente ad associazioni religiose non era ostacolata, purché alla base dell'educazione morale venissero trasmessi i sentimenti etici universali e le verità «che, consentite universalmente dagli uomini di qualunque razza o colore, formano l'essenza di ogni religione».

L'istruzione secondaria classica e tecnica non era gratuita e prevedeva una tassa annuale fissata da ciascuna deputazione scolastica locale. Il piano degli studi, i programmi di insegnamento e il regolamento erano coincidenti con quello della madre patria, salvo comprovate esigenze locali. La norma prevedeva infine la presenza di scuole private sussidiate, sotto la soprintendenza dell'ispettorato generale e del Ministero degli affari esteri (art. 13). Complessivamente, il patrimonio scolastico italiano all'estero in età crispiana ammontava a 98 istituti, con 15.000 alunni di cui 7.000 italiani, e un investimento totale, tra scuole governative e sussidiate, di oltre 1.500.000 lire⁸⁴.

Nel 1896 però le cose erano destinate a cambiare.

9. Dopo Adua. Educare in patria

Adua fu un colpo durissimo, non solo per le ambizioni politiche di Crispi, che sulla *grandeur* aveva costruito il suo programma, o per la credibilità dell'apparato militare, che dalla sconfitta a opera di soldati africani male armati e impreparati usciva letteralmente a pezzi. Il 1° marzo 1896 fu ridimensionata anche l'immagine internazionale del nostro paese, che veniva indebolita insieme all'illusione di fare dell'Italia una protagonista dello *scramble* africano⁸⁵. Insieme all'avventura coloniale svaniva l'opportunità di fornire all'emigrazione una sponda sicura, proprio nel momento in cui le politiche restrittive degli stati transoceanici assumevano contorni più concreti.

Crispi fu costretto a dimettersi e la riforma delle scuole italiane all'estero del 1888 subì la medesima *damnatio memoriae* del suo ideatore: 55 istituti operanti all'estero furono soppressi o ceduti (Giuseppe Lombardo Radice parlò in seguito di «regalo» agli ordini religiosi), gli investimenti vennero ridotti e il personale subì tagli consistenti⁸⁶.

Adua segnò un punto di snodo importante nell'impostazione delle politiche scolastiche a favore dell'emigrazione. In primo luogo, il ridimensionamento del progetto accentratore crispiano apriva il campo a forze nuove, che nel settore scolastico riflettevano gli equilibri della politica interna. Nuovi attori si affacciavano sulla scena e proprio fuori frontiera muovevano i primi passi: associazioni di mutua assistenza, società culturali a spirito irredentista, ma anche gruppi cattolici legati alla dottrina sociale della chiesa, che la

⁸⁴ P. Salvetti, *Le scuole italiane all'estero, cit.*, p. 538.

⁸⁵ Sulla guerra d'Africa e la sconfitta di Adua esiste un'ampia letteratura. In particolare, si fa qui riferimento al testo di N. Labanca, *In marcia verso Adua*, Einaudi, Torino 1993.

⁸⁶ A. Galanti, *I libri per gli emigranti italiani, cit.*, p. 494.

pubblicazione della enciclica *Rerum Novarum* di Leone XIII sollecitava nel 1891 a un rinnovato impegno, dopo i tanti anni di autoesclusione e di intransigente estraneità seguiti ai fatti del 1870.

Si realizzava nello stesso tempo una sorta di “specializzazione geografica” degli interventi, con l’Opera di assistenza del vescovo di Cremona mons. Geremia Bonomelli attiva soprattutto in Europa⁸⁷, la San Raffaele e la Cristoforo Colombo del piacentino mons. Giovanni Battista Scalabrini nelle Americhe⁸⁸ e il Levante mediterraneo affidato alla Società Dante Alighieri⁸⁹.

Iniziavano poi a farsi strada anche nuovi obiettivi educativi. Se la diffusione della lingua e della cultura italiana all’estero, come abbiamo visto, aveva avuto come finalità prioritaria quella di puntellare gli interessi espansionistici del governo nello scacchiere africano, si affermava ora a fine secolo la spinta verso una azione pedagogica che fornisse una qualche forma di “educazione” e di “moralizzazione” agli emigranti, intendendo per educazione la trasmissione delle buone abitudini radicate nel nostro paese⁹⁰. Dietro, stava in primo luogo la preoccupazione per la dissipazione a cui erano esposti gli «eserciti senza donne» di cui ha parlato la studiosa americana D.R. Gabaccia, tentati dalla bettola, dall’osteria e dal *saloon*, tante volte nei guai con la giustizia⁹¹. Ma serpeggiava anche il timore per l’internazionalizzazione dei proletari, che rischiavano di sovvertire l’ordine sociale al rientro in patria. «Gittati là, in paese straniero, in mezzo a turbe di operai indifferenti, scettici, miscredenti; senza chiesa, senza sacerdoti, senza una parola amica della moglie, dei figli, dei parenti; travolti in compagnie senza fede, avvelenati da letture,

⁸⁷ Da segnalare il riconoscimento all’Opera Bonomelli tributato da Pasquale Villari: «Finora, almeno che io sappia, uno solo se n’è occupato [*degli emigranti*], e se ne occupa, Monsignor Bonomelli. Ma è un vescovo! E sia pure. Fino a quando però i laici se ne staranno a guardare, sperando solo e sempre nel Governo, il dire che egli solo se ne occupa, sarà semplicemente la constatazione di un fatto. E di questo fatto, io suppongo, sarà lecito rendergli onore». In P. Villari, *Scritti sulla emigrazione e sopra altri argomenti vari di P. Villari*, Zanichelli, Bologna 1909, pp. 76-77.

⁸⁸ Sulla fondazione e sulle prime vicende della Associazione Cristoforo Colombo si rimanda all’opuscolo *Dell’assistenza alla emigrazione Nazionale e degli istituti che Vi provvedono. Rapporto all’Esposizione di Palermo. Mons. G.B. Scalabrini Vescovo di Piacenza*, Marchesotti e Porta, Piacenza 1891 e all’articolo *Sulla associazione detta di San Raffaele per la protezione degli immigranti italiani negli Stati Uniti. Notizie fornite dal Presidente Marchese Volpe Landi al Commissariato Generale dell’Emigrazione*, in «Bollettino dell’emigrazione», 1, 1903, pp. 56-60. La casa madre dell’Istituto Cristoforo Colombo venne aperta a Piacenza nel 1889 e mantenuta con donazioni private, fornendo accoglienza a circa 50 sacerdoti e chierici. Le missioni si trovavano negli Stati Uniti, Brasile e Argentina.

⁸⁹ Per le vicende della Dante Alighieri si rinvia a P. Salvetti, *Immagine nazionale ed emigrazione nella Società Dante Alighieri*, Bonacci, Roma 1995.

⁹⁰ Per la definizione del termine “educazione” si consulti il volume di G. Bertagna, *Dall’educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell’educazione*, La Scuola, Brescia 2010.

⁹¹ D.R. Gabaccia, *Emigranti*, cit, pp. 116.

da conferenze e da conversazioni empie, come volete che non perdano la religione? E in mezzo a quelle masse di elementi eterogenei, moralmente e religiosamente lasciati in balia di se stessi, irritati dalle privazioni della povertà [...], aizzati da mestatori, i nostri operai sono preda delle sette, aprono facile l'animo alle idee socialiste ed anarchiche e, rientrando in patria, se ne fanno propagatori»⁹². Come azione di contrasto, mons. Bonomelli individuava le «buone e sane letture, che – continuava – esercitano sì provvida efficacia di morale e sociale conservazione»⁹³.

Un ultimo aspetto ma non meno qualificante: la fine della guerra d'Africa diede impulso allo spirito di "italianità", che iniziò ad animare alcuni settori del paese. Se per Crispi i nostri connazionali avrebbero dovuto rappresentare uno strumento per l'ampliamento dei confini e della potenza economica» della nazione, secondo Angelo Scalabrini, fratello del vescovo di Piacenza e ispettore delle scuole italiane all'estero, la loro missione era di natura civilizzatrice. «Signori», scriveva nel 1890 sul «Bollettino della sezione fiorentina della Società africana d'Italia»,

uno dei fatti più grandi, compiuti dal secolo che muore, è la conquista definitiva del mondo da parte della razza mediterranea – il trionfo della civiltà sulla barbarie. Senza questi fatti, le immense terre americane e le australiane sarebbero ancora popolate da pelli-rosse, da Indiani e da Polinesiani e da altre razze refrattarie alla civiltà. Lasciamo piangere i piagnoni, e gemere la retorica, e inchiniamoci alla provvida

⁹² Il discorso di mons. Bonomelli, tenuto a Torino nel 1898, è riportato a p. 54 del «Bollettino dell'emigrazione» n. 3 del 1902 nell'articolo *L'Opera d'assistenza degli operai emigranti in Europa e nel Levante*. Riferendosi alle comunità di operai al lavoro in Svizzera per il traforo del Sempione, anche il presidente della Dante Alighieri Pasquale Villari in un discorso del 1900 si esprimeva negli stessi termini: «Non v'è il maestro di scuola [...], non v'è il prete, [...], non v'è nessuno che possa su di essi esercitare un'azione moderatrice qualunque. Arrivano invece gli emissari radicali, socialisti, anarchici, ad accendere le passioni, a seminare odio. E quando la galleria o la strada ferrata è finita, questi operai così inaspriti tornano in Italia ad aumentare sempre più fra di noi gli elementi di odio e di disordine». In P. Villari, *Discussioni critiche e discorsi*, Zanichelli, Bologna 1905, pp. 340-341 ora in P. Salvetti, *Immagine nazionale ed emigrazione nella Società Dante Alighieri*, cit., p. 43.

⁹³ Il tema della "conservazione sociale" è un *leit motiv* che ricorre negli scritti di pedagogia del primo quarantennio dell'Unità. Si riporta qui un breve stralcio tratto da un volumetto di Giovanni Adorni datato al 1867 sul tema dell'educazione per gli adulti, proprio per evidenziare questa continuità culturale, che la svolta di fine secolo contribuirà a interrompere. Funzione prioritaria dell'educazione scolastica era quella di «eliminare idioti e schiavi», formando piuttosto «cittadini, in vista della rigenerazione del popolo alla virtù, alla moralità, all'amor dell'ordine e del lavoro, senza di che non possono durare la libertà né i nuovi ordini sociali»: in sintesi, una «rigenerazione di intelligenza e cuore» per «condurre gli adulti all'amor del lavoro, della temperanza, del risparmio, dell'ordine, del decoro negli atti e nelle parole, della buona condotta nella famiglia, del rispetto alle leggi, all'onore e alla proprietà; e per far sì che ogni insegnamento dato, ogni cognizione acquistata dai discepoli sia di pratica utilità nella vita, e se ne mostri nella più parte dei casi d'immediata applicazione» In G. Adorni, *Delle scuole serali e festive per gli adulti*, Tip. Ferrari, Parma 1867.

natura e alla legge di espansione della civiltà; e approfittiamone, in ragione delle nostre forze e dei nostri bisogni⁹⁴.

Da emigranti a civilizzatori: le teorie della superiorità dell'uomo bianco si facevano strada anche qui.

Religione e patria, nazione e conservazione, erano questi gli ideali su cui trovavano fondamento le istituzioni che in tante regioni del mondo operavano a fine secolo: in Svizzera, Germania, Egitto, Stati Uniti, Brasile, Argentina la scuola parlava spesso italiano. Dietro, stava un impegno economico e logistico considerevole, che offriva protezione ai lavoratori una volta che essi erano partiti ed affrontava le questioni educative al di fuori dei confini nazionali. In questo sistema, Ministero degli affari esteri e iniziativa privata operavano in maniera congiunta, con l'amministrazione centrale impegnata in un ruolo che di preferenza era di sussidio, coordinamento e controllo.

Almeno parzialmente, lo scenario era destinato a mutare nel corso dell'età giolittiana.

⁹⁴ A. Scalabrini, *Sulla emigrazione e colonizzazione italiana specialmente nell'America del Sud*, 1890, ora in Z. Ciuffoletti, M. Degl'Innocenti, *L'emigrazione nella storia d'Italia*, cit., pp. 184-189. Per il suo ruolo nella Dante Alighieri si rinvia a P. Salvetti, *Immagine nazionale ed emigrazione nella società Dante Alighieri*, cit. Per le critiche di Lombardo Radice allo sbilanciamento di Scalabrini a favore delle scuole confessionali si veda di P. Salvetti, *Le scuole italiane all'estero*, cit., p. 543.

Elenco delle scuole governative nel 1897⁹⁵

Scuole secondarie			
SEDE DELLA SCUOLA	INSCRITTI		
	1894-95	1895-96	1896-97
Alessandria	58	74	71
Beirut	16	12	14
Cairo	29	44	42
Costantinopoli	60	56	54
Salonico	64	63	20
Smirne	---	16	20
Tripoli	42	49	49
Tunisi, Liceo e Ginnasio	62	64	55
Tunisi, Tecnico - commerciale	71	89	82

Scuole elementari maschili			
SEDE DELLA SCUOLA	INSCRITTI		
	1894-95	1895-96	1896-97
Alessandria	432	521	505
Atene	---	66	69
Beirut	165	99	101
Cairo	284	303	290
Corfù	---	56	99
Costantinopoli	320	254	197
Goletta	114	84	79
Patrasso	86	95	81
Porto Said	90	87	59
Salonico	144	163	204
Scutari	124	164	111
Sfax	---	50	47
Smirne	138	135	121
Susa di Tunisia	105	106	113
Tripoli di Barberia	178	152	152
Tunisi	845	871	1053

Scuole elementari femminili			
SEDE DELLA SCUOLA	INSCRITTI		
	1894-95	1895-96	1896-97
Alessandria	378	424	461
Atene	103	156	186
Beirut	133	109	108
Cairo	330	263	307
Corfù	330	263	70
Goletta	146	139	128
Patrasso	145	201	189
Porto Said	81	87	84
Salonico	156	161	189
Scutari	100	104	62
Sfax	100	61	87
Susa di Tunisia	128	132	140
Tripoli di Barberia	150	210	224
Tunisi, Liceo e Ginnasio	700	845	887

⁹⁵ Le tre tabelle sono estrapolate da *Relazione sulle scuole italiane all'estero presentata dal ministro degli affari esteri (Visconti Venosta) nella seduta del 25 giugno 1897*, in AP Doc., XX, 1 1897, doc. n. XII, pp. 13-14.

Scuole coloniali sussidiate anno scolastico 1896-1897 ⁹⁶					
SEDE DELLA SCUOLA	ENTE PROMOTORE	NUMERO DEGLI INSCRITTI NELLE SCUOLE			
		maschili	femminili	miste	serali
ARGENTINA					
Buenos Aires	Unione e benevolenza	482			
	Nazionale italiana	363	127		
	Unione operai italiani		487		
	Colonia italiana		305		
	Italia unita	308			
	XX settembre	190	80		
	Margherita di Savoia	95	85		
	Patria e lavoro	108	72		
	Italia	87			
	Nuova XX settembre		123		
	Umberto I	110	93		
	Magna Grecia	50			
	Circolo sannitico	32			
Cordoba	Unione e benevolenza	23	36		
El Trebol	Stella d'Italia	35			
Rosario di Santa Fe	Garibaldi		171		
	Unione e benevolenza	209			
	Circolo napolitano	46			
San Carlos	Silvio Pellico	17	24		
Santa Fe	Unione e benevolenza	50	20		
BELGIO					
Bruxelles	s.n.	15	22		
BRASILE					
Rio de Janeiro	Collegio	35	25		35
Rio Grande Sud	44 scuole miste o uniche diffuse	2250			
S. Paolo	s.n.	1200			
Campinas					
Batucatu					
S. José do Rio Pardo		1200			
Mococa					
Taubaté					
Curitiba					
CHILI					
Santiago	s.n.	50	40		
Iquique		81			
FRANCIA					
Parigi		70			
Marsiglia		136	142		
INGHILTERRA					
Londra		112	72		77 m 62 f
Malta		60			
PARAGUAY					
Assuncion	Dante Alighieri	52			

⁹⁶ Ivi, pp. 16-17.

PERÙ					
Callao		95			
Lima		109	55		
RUMANIA					
Bucarest		35	30		
SPAGNA					
Barcellona				70	
STATI UNITI					
New York	Cinque Punti	418	372		
	Carlucci	65			
New Orleans		65	63		
San Francisco		129	194		
SVIZZERA					
Chiasso				60	
Ginevra				75	
Zurigo		141	28		
TUNISIA					
Biserta		67			
Kram				25	
TURCHIA					
Bengasi		23	20		
Homs		29	14		
Salonicco	Alleanza israelitica	64	20		
URUGUAY					
Montevideo		211	74		
Paisandù		95			
Salto orientale		50			

Scuole religiose anno scolastico 1896-1897 ⁹⁷			
NOME E LOCALITÀ	ORDINE RELIGIOSO CHE LE DIRIGE	ALUNNI ISCRITTI	
		MASCHI	FEMMINE
Beni Suef, Fajum, Luxor, Ghirghe, Assiut, Kenek, Smirne, Assab, Asmara	Scuole dell'Associazione nazionale per soccorrere i missionari	400	1000
Alessandria d'Egitto	Salesiani - Scuola d'arti e mestieri	50	
	Missionarie francescane	970	
Cairo	Missionarie francescane		
Assuan, Suakim	Missione Africa centrale	300	
Damiata	Missione francescana	200	150
Ismailia	Missionarie francescane		300
Kafi-el-Zajak	Missionarie francescane		68
Costantinopoli	Suore domenicane		80
	Suore d'Ivrea		270
Bujukdéréd'Ivrea	Suore	37	84
Pera	Suore francescane		80
Prinkipo	Suore francescane		60
Scutari d'Albania	Missione francescana	220	
	Stimate		340
Durazzo	Scuola parrocchiale	30	
Janina	Scuola parrocchiale	10	

⁹⁷ Ivi, p. 18.

Prevesa	Scuola parrocchiale	30	
Vallona	Scuola parrocchiale	8	
Trebisonda	Collegio dei Mechitaristi	69	
Sofia	Scuola parrocchiale	20	
Rodi	Suore francescane		70
Gerusalemme	Missionarie francescane		75
Atene	Collegio leonino (sezione italiana)	30	
Malta	Missionarie francescane (2 sc.)		170
Tunisi	Orfanotrofio Civalleri		50
Nuova Orleans	Asilo suore salesiane	90	110
Mesopotamia	Missione dei cappuccini	230	
Massaua	Orfanotrofio femminile		100
Cheren	Orfanotrofio	150	

Diffusione territoriale delle scuole italiane all'estero nel 1903

Ente promotore	Nazione	Città
Cristoforo Colombo, Piacenza	Stati Uniti	Boston Brooklyn Buffalo Cincinnati New Haven New York Newark New Orleans Providence S. Luigi Missouri Siracusa
Opera di Assistenza, Cremona	Svizzera	
	Germania	
Società Dante Alighieri, Roma	Egitto	Alessandria Cairo Porto Said
	Impero Ottomano	Farikeui Kadikeui Pera Pancaldi
	Libia	Tripoli
	Tunisia	
	Argentina	11 scuole
	Brasile	San Paolo

Fonti: *Sulla associazione detta di San Raffaele per la protezione degli immigranti italiani negli Stati Uniti*, cit., pp. 56-60 e P. Salvetti, *Immagine nazionale ed emigrazione nella Società Dante Alighieri*, cit.

Capitolo secondo

La prima età giolittiana

Politica estera e necessità di alfabetizzazione

L'età giolittiana, il periodo compreso grosso modo tra i primi anni del Novecento e lo scoppio della Grande guerra, segnò anche sul terreno delle politiche scolastiche per l'emigrazione un significativo punto di svolta⁹⁸.

L'azione dello stato per l'emigrazione transoceanica

Dopo le convulsioni della crisi di fine secolo, dopo i moti popolari e le chiusure conservatrici dei ministeri Di Rudinì e Pelloux, l'Italia provava a costruire un nuovo modello di convivenza sociale. La scuola risentì del cambiamento, con una maggiore tutela del personale docente e sistematici interventi dello stato nel campo dell'istruzione. Anche l'emigrazione, fra gli eventi centrali di quegli anni, influenzò la politica scolastica: alle istituzioni per gli italiani all'estero già esistenti si aggiunsero – cosa nuova – forme di istruzione per gli emigranti già prima della partenza dall'Italia.

Nonostante un certo ritardo, «ad una concezione dei pubblici poteri come garanzia dell'ordinamento vigente se ne veniva sostituendo un'altra che vedeva l'autorità e i poteri dello Stato come strumenti da adottare per la correzione degli equilibri intrinseci nel sistema»⁹⁹. Una linea di fondo che caratterizzò l'intero periodo, anche se, come vedremo, lo svolgimento di queste nuove politiche sociali fu tutt'altro che uniforme o lineare.

⁹⁸ La letteratura critica sull'epoca giolittiana è ricchissima, a opera di autori sia coevi che contemporanei. Nei capitoli successivi si farà riferimento ai volumi di E. Gentile (a cura di), *L'Italia giolittiana. La storia e la critica*, Laterza, Roma-Bari 1977; Id., *Le origini dell'Italia contemporanea. L'età giolittiana*, Laterza, Roma-Bari 2011; G. Spadolini, *Giolitti: un'epoca*, Longanesi & C., Milano 1985; Id., *Il mondo di Giolitti*, Le Monnier, Firenze 1971.

⁹⁹ La citazione, tratta da un articolo di R. Romeo del 1971, è in E. Gentile, *L'Italia giolittiana, cit.*, p. 16.

1. Le scuole per gli italiani all'estero

Nel settore delle scuole all'estero, l'epoca giolittiana confermò il sistema organizzativo e gestionale del quarantennio precedente: lo stato conservava un ruolo di sussidio e controllo, mentre l'impianto e l'organizzazione delle strutture competevano alla cooperazione diretta e spontanea dell'iniziativa privata.

La rilevanza accordata alle organizzazioni scolastiche a gestione privata nel periodo compreso tra gli inizi del Novecento e il 1915 è riconducibile a numerosi fattori. In parte, fu una conseguenza diretta dell'impostazione politica di Giovanni Giolitti, che, come è noto, del liberalismo fu l'ultimo grande interprete prima della svolta degli anni '20 e che sul tema del decentramento amministrativo aveva in parte costruito la campagna elettorale del 1901¹⁰⁰.

Il ricorso alle iniziative private si rivelò inoltre una necessità obbligata per gli organi istituzionali italiani, dal momento che lo stato non disponeva dei mezzi finanziari e logistici necessari ad assistere all'estero tutti i migranti, che in quegli anni avevano raggiunto numeri impressionanti (500.000 espatri all'anno). Ma forse più di ogni altra considerazione incideva un aspetto, cruciale, che il Ministero degli affari esteri aveva posto in luce con chiarezza fin dal 1902, e cioè lo scarto tra lo sforzo assistenziale messo in campo dalle istituzioni italiane nei paesi di destinazione e la risposta in termini di iscrizioni e frequenza, spesso deludente. In molti stati stranieri infatti gli adolescenti italiani erano obbligati a seguire i corsi diurni della nazione ospitante; altrove, le scuole pubbliche locali esercitavano una attrattiva pressoché irresistibile per l'efficienza e l'organizzazione con cui erano condotte; più spesso incideva la scarsa – o nessuna – utilità riconosciuta alla lingua italiana da chi aveva scelto di vivere all'estero in modo permanente e non progettava un rimpatrio in tempi brevi; ancora, pesavano le distanze, che specie nel Sud America ostacolavano il raggiungimento delle sedi scolastiche, e il calo generalizzato dei tassi di analfabetismo, in rapida contrazione all'estero e soprattutto negli Stati Uniti¹⁰¹.

¹⁰⁰ In realtà il programma di decentramento amministrativo venne progressivamente sostituito da una crescente ingerenza della politica nella vita delle amministrazioni locali. In E. Gentile, *L'Italia giolittiana*, cit., p. 27.

¹⁰¹ Occorre segnalare che lo studio della lingua italiana iniziava riscuotere un certo successo nel Nord America tra le signore agiate, che sovente trascorrevano lunghi periodi di soggiorno in Italia a scopo di istruzione, musicale e artistica. Per questa ragione anche le università e i collegi privati dello stato di New York avevano dato vita a corsi di specializzazione linguistica. Per questa informazione si veda *Gli italiani*

Giolitti dunque ereditò, conservandolo, il sistema dei sussidi alle iniziative locali all'estero. La novità del suo tempo coincise però con la convinzione diffusa che il sostegno agli emigranti dovesse avvenire non tanto sul territorio di arrivo quanto nel territorio di partenza, vale a dire in Italia. Era un cambiamento di prospettiva non trascurabile, che rispondeva al mutato quadro politico e sociale del primo Novecento, e in cui si può forse cogliere un'eco indiretta del disegno giolittiano di coinvolgere nella gestione del paese anche le forze che fino ad allora, per ragioni diverse, erano rimaste escluse: non solo quelle organizzate dei cattolici e dei socialisti, ma anche le masse popolari, verso le quali Giolitti «lasciava intravedere la possibilità di un'azione educativa, per rendere attivo il consenso»¹⁰² verso le istituzioni. Per certi aspetti nasceva allora lo stato sociale e il baricentro si spostava verso un'idea di "tutela della persona", che si svilupperà più compiutamente negli anni a venire.

2. *Le scuole per gli emigranti in Italia*

Il tema nuovo di questo periodo furono dunque i corsi per emigranti istituiti sul territorio nazionale. Questo avvenne soprattutto indirettamente, per effetto di norme mirate ad altri scopi. Due leggi in modo particolare impressero il segno del cambiamento: la prima in ordine di tempo fu la legge generale in materia di emigrazione varata dal governo di Giuseppe Saracco nel 1901¹⁰³. Per effetto di questo provvedimento nasceva il Commissariato dell'emigrazione, un ufficio afferente al Ministero degli esteri nel quale «venivano accentrate, almeno sulla carta, tutte le competenze sino ad allora svolte da altre amministrazioni pubbliche in materia di emigrazione»¹⁰⁴. A lungo auspicato (già Crispi aveva preso in esame il progetto, poi bocciato per l'opposizione dei proprietari meridionali e degli armatori), il nuovo ente – snello, poco formale e fortemente radicato sul territorio – assumeva il compito di «mettere a disposizione dei nostri connazionali dei servizi in grado di dare informazioni sui mercati, sulle opportunità di impiego, sulla legislazione e sulle condizioni di vita» all'estero¹⁰⁵, in un'ottica di auto-educazione che

negli Stati Uniti e specialmente nello Stato di New York, in «Bollettino dell'emigrazione», 2, 1902, pp. 30-31.

¹⁰² E. Gentile, *Le origini dell'Italia contemporanea*, cit., p. 31.

¹⁰³ Ci riferiamo alla Legge 31 gennaio 1901 n. 23, *concernente disposizioni sull'emigrazione*.

¹⁰⁴ Ministero degli affari esteri, *Il fondo archivistico Commissariato generale dell'emigrazione, 1901-1927. Inventario a cura di Piero Santoni, introduzione di Fabio Grassi Orsini*, Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato, Roma 1991, pp. 1-14.

¹⁰⁵ *Ivi*, p. 11.

coinvolgesse in prima persona gli emigranti già acculturati. Sotto la direzione del Commissariato, i comuni italiani maggiormente interessati dal fenomeno emigratorio istituirono punti di informazione, luoghi di ricovero e servizi sanitari destinati alle centinaia di migliaia di persone che si spostavano verso i porti di imbarco, spesso in gruppi piuttosto numerosi. La legge Saracco non parlava di scuola, ma introduceva criteri sociali di protezione secondo una logica che oggi definiremmo di “autonomia” organizzativa e di “sussidiarietà”. Gli interventi dovevano essere realizzati in prima battuta a livello locale, nei comuni e nei mandamenti, e solo in un secondo momento nei porti di imbarco, a bordo dei vapori o nei paesi di accoglienza: non più controllo poliziesco come in epoca crispina, quando la mobilità di gruppi consistenti di cittadini era considerata una minaccia all’ordine pubblico, ma accompagnamento e sostegno alla parte debole della popolazione.

In questo cambiamento possiamo leggere un esito della recente crisi di fine secolo. Dopo i tumulti popolari del 1898 e i cannoni di Bava Beccaris, fra la politica conservatrice del governo e la realtà del paese si era creato un solco, che non poteva essere colmato da amministratori incapaci di comprendere e risolvere le vere ragioni del malcontento popolare. Anche l’assassinio del re Umberto I nel 1901, per quanto ideato negli ambienti anarchici degli Stati Uniti e messo in atto da un soggetto isolato, aveva confermato che le masse popolari andavano coinvolte e tutelate, se si voleva contrastare l’avanzata dei movimenti sovversivi ed evitare scontri pericolosi per la tenuta delle istituzioni. Lo sforzo legislativo messo in campo tra 1900 e 1915 andò in questa direzione. Il «pragmatismo riformista» di Giolitti, come lo ha definito lo storico Emilio Gentile, mutò profondamente l’assetto istituzionale e socio-politico del paese¹⁰⁶. La legislazione speciale per le regioni meridionali, i dispositivi normativi a garanzia delle donne e dei fanciulli, l’attenzione riservata alla sanità pubblica e alle istituzioni scolastiche nel quindicennio pre-bellico (solo per ricordare alcuni ambiti di intervento) furono il risultato di governi riformatori che attraverso una solida amministrazione e un certo grado di empirismo operarono per ridurre, insieme alle stratificazioni sociali, l’accesso diseguale ai diritti civili.

Anche l’attenzione riservata ai problemi dell’emigrazione rientrava in questo disegno di maggiori tutele; anzi, proprio la legge Saracco del 1901 sembra precorrere il dinamismo statale di epoca giolittiana, che forse fu privo di un disegno teorico complessivo ma che

¹⁰⁶ E. Gentile, *Le origini dell’Italia contemporanea*, cit.

ebbe un ruolo determinante nel cammino verso la modernizzazione del paese, sia pure con i limiti che l'opposizione politica non mancava di mettere in evidenza¹⁰⁷.

Oltre che dalla legge Saracco, la questione dell'istruzione degli emigranti ricevette un impulso significativo anche dalla legislazione sulla scuola pubblica messa a punto dal Ministero dell'istruzione, in particolare dalla legge Orlando del 1904, varata durante il secondo governo Giolitti¹⁰⁸. Rispetto alla questione che stiamo trattando, la novità principale della legge riguardava (art. 12) l'apertura nei comuni a più alta percentuale di emigrazione di ben 3.000 scuole serali e festive elementari per adulti analfabeti, a durata almeno semestrale o annuale. A differenza della rimanente filiera dell'istruzione elementare per gli adulti, che rimaneva in carico ai comuni, per questi corsi il governo stanziava 500.000 lire, a carico del bilancio del Ministero della pubblica istruzione. Iniziava così, quasi come una prova generale, il percorso di avocazione allo stato del sistema elementare, che assumerà corpo definitivo pochi anni più tardi con la riforma Daneo-Credaro del 1911.

Questi strumenti non potevano incidere sui problemi di fondo dell'emigrazione, ma contribuivano ad alleviare i pericoli e le difficoltà a cui i nostri connazionali andavano incontro. Erano segni di un'Italia che accedeva alla modernità, sia pure in termini contraddittori e talvolta dolorosi. Dall'agricoltura all'industria, dall'elitismo ai partiti di massa, dal *laissez-faire* all'intervento statale: stanno qui, secondo Emilio Gentile, le origini dell'Italia contemporanea.

3. Una pericolosa minaccia: le politiche internazionali restrittive degli accessi

Ma la spinta decisiva all'istituzione in Italia di corsi serali e festivi per i lavoratori in procinto di emigrare provenne da oltreoceano, e si configurò come conseguenza diretta delle scelte politiche di contenimento e selezione dell'emigrazione che vennero operate da alcuni paesi anglosassoni, e soprattutto dagli Stati Uniti, nei primi anni del Novecento. Come è noto, gli Stati Uniti vivevano allora una stagione particolarmente felice. La conclusione della guerra civile nel 1865 aveva dato impulso a una crescita industriale ed economica senza precedenti (e la domanda interna sosteneva il vivace *trend* positivo). Il

¹⁰⁷ Ci si riferisce qui in primo luogo all'opposizione che le forze politiche estreme esercitarono sul trasformismo giolittiano: da una parte il gruppo conservatore sonniniiano, dall'altra i gruppi socialisti intransigenti e meridionali, vicini al pensiero di Gaetano Salvemini e Arturo Labriola.

¹⁰⁸ Legge 8 luglio 1904 n. 407, *concernente provvedimenti per la scuola e pei maestri elementari* (in «Gazzetta Ufficiale», 182, 4 agosto 1904).

sistema politico era democratico, lo standard di vita, rispetto all'Europa, elevato, e la crescita produttiva suscitava grandi aspettative di impiego, così che il tra 1860 e il 1900 14 milioni di lavoratori stranieri varcarono il confine americano, mentre la presenza di italiani, russi e ungheresi si triplicava solo nel biennio 1898-1899¹⁰⁹. Questo afflusso massiccio e crescente di manodopera fu carico di conseguenze sia sul piano sociale – per le gravi difficoltà di integrazione dei nuovi arrivati e i frequenti problemi di ordine pubblico – sia sul piano sindacale, per la concorrenza che la manodopera straniera esercitava rispetto alle maestranze locali. I nuovi arrivati erano disposti a svolgere mestieri scarsamente qualificati con salari inferiori a quelli correnti, e portavano con sé modelli di comportamento scarsamente compatibili con quelli locali. Ne scaturirono quegli episodi di intolleranza, spesso violenti, che come sappiamo sono il lato più oscuro di un evento già drammatico come l'esodo di massa tra Otto e Novecento¹¹⁰.

Anche in altri paesi si erano verificati problemi di natura analoga, tanto che nel 1901 la Confederazione australiana aveva emanato norme intese a contenere gli accessi¹¹¹ e altrettanto era avvenuto nella Colonia britannica di Capo Speranza¹¹². Si trattava di

¹⁰⁹ E.H.D., *Italian Immigration*, in «Publications of the American Statistic Association», VII, 51, sept. 1900, pp. 41-43. Dal rapporto emerge che i nostri connazionali si dirigevano in prevalenza nelle regioni dell'Est dove svolgevano attività manuali generiche. Erano presenti contadini, e, anche se in misura inferiore, sarti, calzolai, marinai e muratori. Minime le percentuali di minatori, carpentieri, tessitori e panettieri.

¹¹⁰ Agli episodi di intolleranza negli Stati Uniti contro gli italiani, spesso sfociati in veri e propri linciaggi, sono dedicate le ricerche di P. Salvetti, *Corda e sapone: storie di linciaggi degli italiani negli Stati Uniti*, Donzelli, Roma 2003 e di E. Deaglio, *Storia vera e terribile tra Sicilia e America*, Sellerio, Palermo 2015. Manifestazioni anti-italiane promosse dai partiti operai locali si verificarono anche in Francia, in Svizzera e in Australia, causando in alcuni casi la morte di alcune persone, come a Aigues-Mortes nel 1893.

¹¹¹ *Legge n. 17 del 1901, restrittiva dell'Emigrazione in Australia*, in «Bollettino dell'emigrazione», 12, 1902, pp. 45-47. *L'Immigration Restriction Act australiano*, a cui fecero seguito le norme regolamentari pubblicate sul «Giornale ufficiale della Confederazione» il 3 gennaio 1902, conteneva disposizioni rigorose per la limitazione degli immigrati europei. In particolare nell'art. 3 si prevedeva l'espulsione «delle persone che a richiesta di un funzionario si rifiutino di scrivere sotto dettatura e di firmare in sua presenza un brano di 50 parole, per esteso, in una lingua designata dal Funzionario». Oltre agli analfabeti, le altre categorie di europei indesiderati erano gli «idioti, mentecatti, persone colpite da malattie infettive, persone condannate a uno o più anni di carcere per reati non politici, prostitute e chi debba vivere del contributo del pubblico». Per gli indigeni della Polinesia fu invece emanato il *Pacific Island Labourers Act* n. 16 del 1901.

¹¹² *Legge sull'immigrazione nella Colonia del Capo di Buona Speranza*, in «Bollettino dell'emigrazione», 8, 1903, p. 65. Il testo di legge a tutela dell'immigrazione n. 8402 fu pubblicato nella «The Cape of Good Hoope Government Gazette» il 19 dicembre 1902 ed entrò in vigore il 30 gennaio 1903. Qui all'art. 2 per *prohibited immigrant* si intendeva anche «chiunque, a richiesta di un funzionario debitamente autorizzato, si mostri incapace, per difetto di istruzione, di scrivere di suo pugno e di firmare, in caratteri di una lingua europea, una domanda secondo una determinata formula».

territori relativamente marginali per gli interessi italiani, ma queste disposizioni davano il senso del clima di chiusura che si respirava già da tempo nelle aree transoceaniche¹¹³. Ben più seria per i nostri lavoratori la situazione negli Stati Uniti. Qui gruppi xenofobi erano riusciti a colpire l'immigrazione dei braccianti cinesi fin dal 1882, quando era stato promulgato il *Chinese Exclusion Act*, ma a partire dagli anni '90 si era cominciato a discutere dell'opportunità di limitare gli ingressi da altre nazioni, dai paesi latini e dall'Italia soprattutto. Paladina della crociata era l'*Immigration Restriction League*, che trovava il sostegno degli operai specializzati riuniti nell'*American Federation of Labor* ed era ben vista anche dai ceti medi professionali schiacciati tra le grandi *major* industriali e il proletariato.

Il clima diventava pesante. «Si prepara un altro tranello contro l'emigrazione italiana! Il commissario d'immigrazione di New York propone sfacciatamente di favorire la venuta negli Stati Uniti degli Anglo-Sassoni e Teutoni e di porre nuove restrizioni all'Immigrazione Latina [...]», titolava per esempio un articolo di giornale, oggi conservato nell'archivio nel Ministero degli esteri¹¹⁴. Negli ultimi anni del secolo, il movimento restrizionista americano aveva infatti a più riprese ottenuto l'approvazione di progetti di legge per contingentare gli ingressi dall'estero ma i presidenti del Congresso li avevano sempre respinti esercitando il diritto di veto. Nei primi mesi del 1902 la questione era tornata alla ribalta, questa volta con gravità preoccupante. Il 27 maggio la Camera dei rappresentanti di Washington aveva approvato l'articolo di legge *Shattuc* che vietava l'ammissione negli Stati Uniti alle «persone che, avendo età superiore a 15 anni, non sappiano leggere in inglese o in qualche altra lingua» e il presidente repubblicano Theodore Roosevelt aveva manifestato platealmente i suoi intendimenti protezionistici esprimendosi a favore dell'approvazione della proposta anche in Senato¹¹⁵.

¹¹³ Una raccolta di articoli su questo tema è reperibile presso l'AMAE nelle carte dell'ambasciata italiana a Washington (Rappresentanze diplomatiche e consolari), b.143, pos. 3158 - Progetto di legge statunitense restrittivo dell'immigrazione 1903, alle quali rinviamo anche nel resto del capitolo.

¹¹⁴ *Ivi*. Si tratta di un ritaglio, privo di riferimenti alla testata, data e autore, presumibilmente databile al 1902; la collocazione cronologica è desumibile dalla posizione all'interno del faldone, tra altri articoli relativi alle questioni dell'immigrazione, tutti del medesimo anno. Non sono invece identificabili autore e testata, anche se potrebbe trattarsi di un giornale in lingua italiana stampato negli Stati Uniti (lo farebbe sospettare l'uso del sostantivo «venuta»).

¹¹⁵ Per le notizie sulla normativa restrizionista negli Stati Uniti si vedano anche *Proposte di modificazione alle leggi sull'immigrazione negli Stati Uniti dell'America del Nord*, in «Bollettino dell'emigrazione», 11, 1902, pp. 40-45 e A. Micci, *L'emigrazione: testo destinato ai maestri, agli allievi maestri, ai sacerdoti e a tutti coloro che si occupano dell'istruzione degli emigranti*, Mondadori, Roma-Milano 1925, pp. 142-143. Informazioni recenti sul nesso *Literacy Test* - istruzione sono reperibili in A. Bartoli Langelì, *La scrittura dell'italiano*, Il Mulino, Bologna 2000.

La notizia venne ripresa dai giornali stranieri e fu rilanciata in Italia il 19 giugno 1902 dal deputato dell'opposizione radicale Edoardo Pantano, in un intervento alla Camera nel corso della discussione sul bilancio della pubblica istruzione¹¹⁶. La gravità della situazione – sosteneva Pantano – non stava tanto nei numeri dei nostri connazionali interessati alla proposta di legge *Shattuc*, numeri che avevano subito nell'ultimo anno un incremento di circa un terzo ma che rimanevano comunque inferiori a quelli di altri paesi. Preoccupante era il fatto che le disposizioni colpivano «materialmente e moralmente in modo diretto e formale» proprio il nostro paese. Nella discussione a Washington era stato affermato con trasparenza che il requisito di «saper leggere» era stato escogitato «non già per fare la cernita degli emigranti ma per porre un argine alla grande emigrazione dell'Italia meridionale» e alla diaspora ebraica dalla Polonia e dalla Galizia, da cui provenivano i richiedenti asilo che si trovavano nelle peggiori condizioni di «inferiorità civile ed economica». Il 50% circa dei nostri connazionali sbarcati a *Ellis Island* era infatti del tutto analfabeta¹¹⁷.

A parere di Pantano, il solo modo per arginare la crisi era quello di concentrare gli sforzi del Parlamento e del paese per rimuovere gli ostacoli che impedivano lo sviluppo dell'istruzione obbligatoria, lavorando su un duplice binario. A lungo termine, dando attuazione all'obbligatorietà delle scuole diurne per i giovani; sul breve periodo, data l'urgenza con cui era necessario operare, venendo subito ed efficacemente in aiuto degli adulti «con le scuole festive e serali, cercando di concentrare i massimi sforzi soprattutto nelle regioni in cui l'emigrazione è maggiore». A suo giudizio, occorreva «agevolare in

¹¹⁶ Edoardo Pantano si era attivamente occupato di emigrazione già a partire dalla fine degli anni '80 proponendo l'istituzione di uno speciale ufficio tecnico per la tutela degli emigranti e, in seguito, anche coadiuvando il ministro degli esteri Visconti Venosta nella predisposizione della legge 31 gennaio 1901 sull'emigrazione insieme a Luigi Luzzatti e Fedele Lampertico. Per questo si veda V. Grossi, *Emigrazione, governo e paese*, Tip. dell'Unione coop. editrice, Roma 1902. Fece parte del Consiglio dell'emigrazione dall'anno della sua istituzione, il 1901, fino al 1922, divenendone presidente nel biennio 1920-1922 (per questa informazione si rinvia a Ministero degli affari esteri, *Il fondo archivistico Commissariato generale dell'emigrazione, 1901-1927, cit.*, pp. 9-12, 14, 16-17, 19, 66). Sul disegno di legge per l'emigrazione del 1901 e il relativo dibattito in Parlamento si veda L. Luzzatti, *Sul progetto di legge in materia di emigrazione. 29 novembre 1900*, in Luigi Luzzatti, *Discorsi parlamentari, Volume II (1900-1920)*, Camera dei deputati, Archivio storico, Roma 2013, pp. 457-478.

¹¹⁷ Pasquale Villari forniva una diversa interpretazione dello *Shattuc Act*. Il provvedimento non nasceva a suo giudizio dalla volontà di escludere gli analfabeti in sé, poiché essi rispondevano al profilo che gli Stati Uniti richiedevano ai lavoratori stranieri, quello di essere «*unskilled labour*» (cioè manodopera non specializzata) e «*row material*» facilmente americanizzabile. Piuttosto, con lo *Shattuc Act* il Congresso cercava di contrastare la tendenza di alcuni gruppi stranieri a costituire agglomerati di grandi dimensioni nelle principali città (gli italiani «a Nuova York formavano nel 1904 una popolazione agglomerata di 400.000 abitanti, che ora sono andati crescendo sempre più»). In P. Villari, *Scritti sulla emigrazione, cit.*, pp. 39-43.

tutti i modi l'istruzione, sussidiarla largamente a mezzo del bilancio della pubblica istruzione integrando le iniziative private e comunali, traendo partito da tutte le risorse locali», e introducendo nei programmi di insegnamento anche «i primi elementi di geografia coloniale, affinché le nostre masse migratorie possano avere le nozioni che loro sono più indispensabili intorno ai paesi verso i quali si dirigono». Solo così l'analfabetismo, che costituiva per il paese una fonte di miseria morale, intellettuale ed economica e che tanto crudelmente ci veniva rinfacciato dagli Stati Uniti d'America, avrebbe potuto essere sconfitto, trasformandosi un giorno in un motore di rilancio per diffondere all'estero, insieme alla «forza del braccio, anche la luce del pensiero, onde il nome dell'Italia suoni sempre alto e rispettato in tutte le plaghe del mondo»¹¹⁸.

C'era un po' di enfasi retorica nella conclusione di questo discorso, ma Pantano aveva colto nel segno quando sottolineava la piaga dell'abbandono scolastico tra i giovani e l'analfabetismo di ritorno negli adulti – ancora molto presente nel Mezzogiorno, nelle aree rurali e tra i lavoratori meno qualificati.

Adottare nuovi provvedimenti legislativi per rafforzare l'applicazione della legge sull'istruzione obbligatoria e introdurre modifiche sostanziali come le nozioni di geografia coloniale nei corsi per gli adulti erano gli elementi qualificanti dell'ordine del giorno presentato dal deputato radicale, il quale richiedeva inoltre al governo un incremento delle disposizioni finanziarie.

Al discorso in Parlamento di Pantano di cui abbiamo dato conto, il ministro Nasi si associò pienamente «per le idee che ha svolte e per i sentimenti che lo hanno animato», nella consapevolezza che «le scuole serali e festive stavano scomparendo» e che «i Comuni non si davano grande pensiero di mantenerle». Il discorso appassionato di Pantano ottenne un consenso trasversale, anche se il suo ordine del giorno venne approvato nella forma meno impegnativa della semplice raccomandazione. Alla sinistra il progetto radicale era gradito per le dirette implicazioni sociali, mentre la destra coglieva come aspetti positivi le opportunità di espansione che una emigrazione più disciplinata poteva prefigurare.

Negli anni successivi il governo e le istituzioni raccolsero l'invito del Parlamento mettendo in atto strategie didattico-educative che di fatto operarono su livelli diversi, per

¹¹⁸ Per il discorso di Pantano si veda *Discussione sul Bilancio della pubblica istruzione*, in AP, XXI, 2, 19 giugno 1902, pp. 3234-3236.

meglio rispondere alle esigenze individuali dei soggetti coinvolti dal fenomeno migratorio. Da una parte, venne promossa una politica di informazione e sensibilizzazione attraverso pubblicazioni di varia natura (monografie, riviste, opuscoli, libretti di avvertenze, carte geografiche) i cui destinatari erano spesso lettori colti, operatori del settore dell'emigrazione ma anche maestri, impiegati comunali e attori impegnati a vario titolo nelle congregazioni religiose. Dall'altra, si cercò di agire sul piano della scolarizzazione, per avviare all'istruzione quella larga parte della popolazione adulta che per varie ragioni era rimasta estranea al processo di diffusione del sapere promosso dal governo italiano fin dai primi anni dell'Unità.

Nelle prossime pagine cercheremo di analizzare entrambe le strategie di intervento.

4. *L'attività informativa*

... il problema della propaganda è sempre il punto capitale della questione. [...] Bisogna fare in modo che i nostri lavoratori, partendo dall'Italia, sappiano già che, arrivando negli Stati Uniti, troveranno un Ufficio di avviamento al lavoro sollecito e premuroso del loro interesse. Per ottenere ciò, bisogna fare appello a tutte le private Associazioni di qualunque partito e colore, ai parroci, ai comitati socialisti, alle forze vive del paese, insomma¹¹⁹.

Con questa affermazione, l'8 febbraio 1907, Adolfo Rossi¹²⁰ sottolineava l'importanza e la difficoltà di comunicare ai migranti, smarriti in un contesto nuovo e indecifrabile, le coordinate fondamentali del nuovo mondo in cui tentavano di inserirsi. Un problema evidente, difficile da risolvere e tuttavia affrontato con qualche metodicità dal Ministero degli affari esteri, almeno a partire dal 1901, mediante una serie di pubblicazioni di taglio e consistenza assai variabili. Si trattava di libri, periodici, opuscoli, distribuiti con una frequenza che andò crescendo con l'incremento del fenomeno emigratorio, destinati a un'utenza molto diversificata. Da un lato queste pubblicazioni si rivolgevano a prefetti, sindaci, maestri, enti di patronato e operatori delle realtà locali: autorità e persone colte, insomma, attraverso le quali si cercava di raggiungere il maggior numero possibile di

¹¹⁹ *Rendiconti sommari delle adunanze del Consiglio dell'emigrazione (8 febbraio-1° giugno 1907)*, in «Bollettino dell'emigrazione», 1, 1908, pp. 8-9.

¹²⁰ Adolfo Rossi (1857-1921) fu giornalista del «Corriere della Sera» e ispettore del Commissariato di emigrazione dal 1901. Concluse la sua carriera da diplomatico come ministro plenipotenziario italiano a Buenos Aires.

futuri emigranti, quasi sempre impossibilitati ad accedere direttamente alle fonti perché analfabeti.

Questo per la maggior parte dei testi. Tuttavia in un numero limitato di casi alcuni lavori, i meno impegnativi, potevano arrivare direttamente, senza necessità di mediazione, ai lavoratori in grado di leggere, realizzando, almeno nelle intenzioni, quel processo di “autoeducazione” tanto caro alle politiche educative italiane di quegli anni¹²¹. Il questo caso, colpisce il tono protettivo con il quale il patrimonio informativo veniva trasmesso. Per esempio l’anonimo redattore delle *Avvertenze per chi emigra negli Stati Uniti e nel Canada*¹²² esortava a «scrivere chiaramente sopra un pezzo di carta», prima della partenza, «gli indirizzi ai quali dovranno recarsi», oltre che «il proprio nome, il mestiere che esercita e quello che desidera trovare»¹²³. E ancora, riferendosi alla “Società per la protezione degli immigrati italiani in Nuova York”, l’autore annotava: «Abbiano fiducia gli emigranti negli agenti di questa Società, e si rivolgano esclusivamente ad essi, sia per avere informazioni, sia per essere condotti alle loro destinazioni, per acquistare biglietti ferroviari, per cambiare moneta, ricercare bagagli, ecc.; diversamente potrebbero essere ingannati»¹²⁴.

Era dunque per ridurre le occasioni di raggirio e preparare i nostri connazionali ad affrontare il viaggio con meno rischi, che l’amministrazione centrale si impegnò in questo lavoro editoriale, dando origine a una produzione rilevante almeno in termini quantitativi¹²⁵. Oggetto delle pubblicazioni erano in massima parte questioni tecniche (analisi statistiche, notizie sul mercato del lavoro, aggiornamenti legislativi) ma anche descrizioni geografiche e socio-politiche e avvertenze di vario genere, queste ultime distribuite gratuitamente sulle navi, oppure invitate ai sindaci e «ristampat[e] sotto forma di manifesti da affiggersi nelle sale d’aspetto delle stazioni ferroviarie, negli albi comunali, sui muri delle chiese e su quelli delle case»¹²⁶.

¹²¹ Il concetto di “autoeducazione” dei lavoratori era trasversalmente presente tanto nell’indirizzo educativo neokantiano quanto negli orientamenti pedagogici di matrice idealistica. Si vedano G. Chiosso, *Novecento pedagogico*, cit., ma anche E. Giammancheri, *I primi critici della pedagogia di Gentile*, in «Pedagogia e vita», 5, 1975, pp. 485-510.

¹²² Commissariato dell’emigrazione, *Avvertenze per chi emigra negli Stati Uniti e nel Canada*, Tip. Nazionale di G. Bertero e C., Roma 1904, pp. 6-8.

¹²³ *Ivi*, p.8.

¹²⁴ *Ibidem*.

¹²⁵ Per il catalogo completo fino al 1910 delle pubblicazioni edite dal Commissariato si rinvia a *Elenco delle pubblicazioni del Commissariato dell’emigrazione fino a tutto l’anno 1910*, Cooperativa tipografica Manuzio, Roma 1911.

¹²⁶ *Ibidem*.

Una produzione, si è detto, ampia e diversificata. Per ragioni di spazio non è possibile passare in rassegna l'intero catalogo editoriale, ma alcuni esempi presentano caratteri di tipicità tali, per contenuto e registro linguistico, da consentire una definizione non approssimativa dei livelli di pubblico ai quali l'attività informativa si indirizzava.

Si è già detto che target di riferimento prioritario erano coloro che a vario titolo operavano professionalmente nel mondo dell'emigrazione, già acculturati e forniti di competenze specialistiche esercitate nel mondo parlamentare, nell'amministrazione governativa e consolare e in alcuni settori della stampa. È a questi profili che si rivolgeva in primo luogo il «Bollettino dell'emigrazione», rivista mensile pubblicata dal 1902 al 1927. Di vari contenuti, rappresentò il canale ufficiale per la diffusione delle circolari e delle direttive del Commissariato dell'emigrazione. Ebbe uno spiccato taglio statistico (forse per la presenza di Luigi Bodio, direttore generale della statistica dal 1872)¹²⁷ e riservò uno spazio consistente agli aggiornamenti di natura legislativa, finanziaria e fiscale. Monografie tematiche analizzarono i flussi in uscita provincia per provincia e gettarono uno sguardo sulle condizioni delle colonie italiane all'estero¹²⁸. Taglio sociologico e impostazione scientifica contrassegnarono la rivista¹²⁹, i cui autori possono annoverarsi tra i tecnici di settore allora più esperti¹³⁰. Fra i collaboratori, un caso per certi versi singolare fu quello di Giovanni Cosattini, studente di Udine la cui tesi di laurea, *Emigrazione temporanea del Friuli*, venne presentata sul fascicolo n. 3 del 1904. Nonostante la giovane età, Cosattini si era fatto una reputazione per aver fondato nel 1900 il Segretariato dell'emigrazione di Udine divenendo il punto di riferimento del movimento socialista

¹²⁷ Luigi Bodio (Milano 1840 – Roma 1920) dopo gli studi in Scienze economiche e statistiche e alcune esperienze di insegnamento, nel 1872 fu chiamato alla direzione della Statistica generale del Regno. Fu tra i fondatori della pubblicazione periodica trimestrale «Archivio di statistica» nel 1876 e si occupò di emigrazione, con una copiosa pubblicazione editoriale a partire dal 1876. Eletto senatore, ottenne l'incarico di commissario generale dell'emigrazione dal 1901 al 1904. In «Archivio biografico italiano», Saur, München 1987[?]-... [da qui ABI]. Su Bodio si rimanda alla serie I, schede 269-270.

¹²⁸ Tra 1902 e 1905 furono pubblicati articoli monografici sulle colonie italiane negli Stati Uniti (con una quindicina di interventi sugli stati di New York, Pennsylvania, New England, Colorado e Utah ecc.), in Brasile (province del nord, Santa Caterina e San Paolo) e in Argentina (regione di Buenos Aires) ma anche a Cuba, in Canada, nel Transvaal e nell'Africa del sud. Tra le direttrici migratorie europee ebbero spazio la Germania, il Lussemburgo e la Svizzera.

¹²⁹ Le informazioni venivano raccolte tramite questionari standardizzati e confrontabili. Per questa informazione si veda *Avvertenza*, in «Bollettino dell'emigrazione», 1, 1902, pp. 3-5.

¹³⁰ Tra gli autori ricorrono spesso agenti diplomatici e consolari, addetti agli uffici dell'emigrazione, ma anche esperti di didattica come Guglielmo Josa, direttore della cattedra ambulante di agricoltura di Campobasso.

friulano¹³¹: la pubblicazione della sua tesi, seppure per certi versi anomala, confermava la linea editoriale che puntava sulle competenze, non sulla biografia o appartenenza politica degli autori.

Oltre ad alcuni studi monografici specialistici di vario argomento¹³², nel filone dell'istruzione "alta" possono essere inserite anche le tre sezioni della collana "Emigrazione e colonie: raccolta dei rapporti dei R.R. Agenti diplomatici e consolari 1900-1910" (Europa; Asia Africa e Oceania; America). Per scelta editoriale i volumi di questa serie fornivano in apertura la descrizione geografica dello stato prescelto (confini, superficie, popolazione, lingua, istituzioni politiche, vie di comunicazioni sia terrestri sia marittime sia fluviali ecc.) per passare poi alle principali industrie e ai salari. Nelle ristampe la composizione tipografica rimaneva invariata, con il solo aggiornamento della prima sezione.

Assai diverse per registro linguistico e minore grado di complessità furono invece le serie delle *Avvertenze popolari*¹³³ e delle *Avvertenze per chi emigra*¹³⁴. Erano volumetti di poche pagine (in media da meno di 10 a 20-25) distribuiti gratuitamente o a prezzo "calmierato", con un ampio corredo di illustrazioni per soccorrere i lettori là dove la scrittura non poteva arrivare. Il linguaggio era semplice e piano, la paragrafazione frequente, poche le righe per pagina. Era una modalità educativa poco efficace per le fasce di popolazione totalmente analfabete ma in linea con il tema dell'auto-educazione dei lavoratori semi-analfabeti, fortemente insistito nel dibattito pedagogico di quegli anni. Concetto più volte espresso dai ministri della pubblica istruzione, come Gabelli, Nasi e Credaro, cavallo di battaglia della didattica progressista della Società Umanitaria di Milano, quello dell'autoeducazione era il portato dell'Illuminismo dei Verri e della scuola lombarda ma trovava sostenitori anche tra le fila del neo-idealismo italiano¹³⁵. Figlio

¹³¹ Sulla vita e sull'impegno di Giovanni Cosattini nell'ambito politico e sociale si rimanda a P. Alatri, *Giovanni Cosattini (1878-1954): una vita per il socialismo e la libertà*, Aviani, Udine 1994.

¹³² Ci si riferisce qui alle monografie su alcune aree territoriali italiane a elevato tasso migratorio (es. Basilicata; provincia di Pesaro- Urbino) e sulle norme igieniche per la prevenzione di alcune malattie (es. congiuntivite acuta contagiosa e congiuntivite granulosa o "tracoma").

¹³³ Per es.: *Avvertenze popolari intorno alla legge sull'emigrazione*, Tip. Nazionale di G. Bertero e C., Roma 1902; *Avvertenze popolari per gli emigranti*, Cooperativa tip. Manuzio, Roma 1914.

¹³⁴ Commissariato dell'emigrazione, *Avvertenze per chi emigra negli Stati Uniti e nel Canada*, cit.; Id., *Avvertenze per chi emigra nel Brasile*, Tip. Nazionale di G. Bertero e C., Roma 1904; Id., *Avvertenze per chi emigra nella repubblica Argentina*, Tip. Nazionale di G. Bertero e C., Roma 1907 ecc.

¹³⁵ In opposizione a Giovanni Gentile, Enzo Giammancheri affermava: «La riduzione dell'educazione ad autoeducazione, qual è affermata da Gentile, è insostenibile. Il momento eteronomo, cioè in definitiva dell'autorità, non può essere eliminato, essendo un momento essenziale nella struttura dualistica dell'educazione. L'ideale dell'autoeducazione o autoformazione, come progressiva conquista personale del

diretto della formazione di tipo artigianale ancora presente nel nostro paese, certo in antitesi con la visione tayloristica di impresa e di educazione marxiana preordinata dall'alto, nella scuola si traduceva nell'applicazione di un metodo pratico, fondato su osservazione ed esperienza, volto a «far maturare negli allievi una personalità solida e consapevole»¹³⁶.

5. *Un ente ad hoc: il Commissariato dell'emigrazione*

A occuparsi degli aspetti redazionali di questi testi fu una nuova entità amministrativa, il Commissariato generale dell'emigrazione. Su questo ufficio vale la pena di aprire una parentesi. Proposto fin dal 1888 dal radicale Pantano, il Commissariato vide la luce nel 1901 durante il governo Saracco grazie al sostegno congiunto delle forze parlamentari di sinistra e del liberalismo conservatore, nel clima di apertura democratica alla legislazione sociale di inizio secolo¹³⁷. Il Commissariato concentrava competenze un tempo frazionate tra organismi diversi; godeva di autonomia amministrativa sotto la sorveglianza del Ministero degli esteri ed era incaricato dei compiti gestionali relativi a tutti i servizi di tutela dell'emigrazione (corrispondenza con gli istituti che si occupavano di emigrazione, istituzione di Patronati e uffici in Italia e all'estero, ispezioni a bordo delle navi e nei porti di imbarco). Era completato da un Consiglio dell'emigrazione con compiti consultivi, e da una Commissione di vigilanza sul fondo dell'emigrazione per gli aspetti di natura finanziaria.

Con una composizione mista sotto il profilo sia politico sia tecnico-amministrativo (che richiama per certi versi il trasformismo giolittiano praticato in ambito parlamentare), il Commissariato e gli uffici afferenti aggregavano competenze numerose e diversificate. Nutrito era il gruppo dei funzionari tecnici già attivi in età crispina, come Luigi Bodio ed Egisto Rossi. Nel Consiglio era presente di diritto una rappresentanza parlamentare e ministeriale, così come il mondo scientifico (con tre esperti in materie geografiche e statistiche) e il settore del sociale (due profili provenivano dalla Lega nazionale delle cooperative e dalle Società di mutuo soccorso), mentre il monitoraggio dei mercati

vero e del bene, è un ideale morale, un traguardo di natura etica, non un criterio pedagogico». In E. Giammancheri, *I primi critici della pedagogia di Gentile*, cit.

¹³⁶ Il riferimento è tratto da G. Chiosso, *Novecento pedagogico*, cit., p. 43, nel passo dedicato ad Aristide Gabelli e al metodo positivo.

¹³⁷ Per le informazioni sul Commissariato si rinvia a Ministero degli affari esteri, *Il fondo archivistico Commissariato generale dell'emigrazione, 1901-1927*, cit.

internazionali e l'analisi dei risparmi e delle rimesse dall'estero erano in carico rispettivamente al direttore dell'Ufficio del lavoro e al direttore generale del Banco di Napoli.

Differenziati e molteplici erano anche gli orientamenti politici dei vari membri del Commissariato, tutti però concordi nell'avvertire la necessità e l'urgenza di esercitare una azione efficace nei confronti dei processi emigratori. La convergenza politica su questo tema era già stata sottolineata da Luigi Luzzatti¹³⁸ quando aveva presentato in Parlamento (il 29 novembre 1900) il progetto di legge in materia di emigrazione di cui era relatore. In quella circostanza Luzzatti constatava di avere ottenuto l'appoggio sia del radicale Pantano sia della destra sonniniiana nonostante il suo orientamento conservatore: «Questa legge contiene qualche cosa di prodigioso rispetto ai consensi parlamentari, imperocché non solo ha generato quest'accordo fraterno di due uomini usi a combattersi nella politica; ma si è visto generarsi persino il consenso che da tanto tempo, con mio rammarico, mancava, tra l'onorevole Sonnino e la Commissione, la quale ho l'onore di rappresentare»¹³⁹. I mali dell'emigrazione ai quali si doveva porre riparo non tolleravano infatti dubbi o contrasti: «Liberisti e intransigenti, sociologi equi, socialisti, da qualsiasi scuola muovano, a qualsiasi dottrina si affidino» continuava Luzzatti «nessuno può disconoscere la necessità di alcuni provvedimenti, i quali facciano cessare questo spettacolo vergognoso»¹⁴⁰.

Era, questa di Luzzatti, una visione ottimistica, quasi idillica che negli anni a venire non avrebbe retto alla prova dei fatti. Le tensioni interne tra gruppi di interesse opposti e le interferenze del Ministero degli esteri intralciarono e rallentarono l'azione del Commissariato, alla cui direzione si susseguirono ben cinque commissari in meno di 10

¹³⁸ Pagine di ammirazione sulla figura di Luigi Luzzatti si trovano in G. Spadolini, *Il mondo di Giolitti*, cit., pp. 340-345. Interprete di un "solidarismo liberale" che non «rifiutava nessuna delle molle dell'iniziativa individuale e della libertà economica ma le innestava sul tronco di quelle virtù di associazione e di cooperazione, che le tesi eroiche dell'economia classica avevano disprezzato o deriso» (p. 342), con il suo equilibrio e la sua onestà intellettuale il conservatore Luigi Luzzatti seppe ottenere «una popolarità e una fama che non conobbe confini di classe. Simpatizzò coi socialisti; fu amato dai radicali; fu citato ed elogiato dalla "Civiltà cattolica", [...] valorizzato e ammirato da Giolitti, rispettato e onorato dagli stessi nazionalisti» (p. 344). «Il suo segreto consiste, a ripensarci oggi, in una specie di francescanesimo laico, che seppe accettare la vita. Che non rifiutò nessun impegno; che identificò come strumenti di redenzione, la banca e la scuola» (p. 345).

¹³⁹ L. Luzzatti, *Sul progetto di legge in materia di emigrazione*, cit., p. 457.

¹⁴⁰ *Ibidem*.

anni (Bodio, Reynaudi, Rossi, Di Fratta, Gallina)¹⁴¹. Ma in quel momento, all'avvio di una istituzione da tanto tempo auspicata, Luzzatti inclinava all'ottimismo, e se si paventavano dissensi tra i membri del Commissariato, questi non stavano nelle intenzioni generali quanto piuttosto, egli affermava, nelle modalità della loro attuazione. A suo giudizio, l'intervento dello stato era necessario a sostegno delle fasce sociali più deboli, in un ruolo sussidiario rispetto alle dinamiche del libero mercato¹⁴². «Né individualismo [...] né collettivismo socialista [...] ma una dottrina di equità e di bontà, la quale concili, per quanto possibile, con gli interessi del lavoro, gli interessi del capitale, sotto l'azione di quel metodo sperimentale che è nostro, che [...] noi vogliamo applicare anche alle scienze sociali»¹⁴³.

Gli altri componenti del Consiglio rappresentavano largamente gli schieramenti politici presenti in Parlamento e, sui temi dell'emigrazione, erano portavoce di posizioni ideologiche differenti. Giovanni Montemartini¹⁴⁴, Angiolo Cabrini e poi Filippo Turati provenivano dalle fila del partito socialista, favorevole in via pregiudiziale alla libertà individuale di emigrazione ma preoccupato che le partenze potessero indebolire «la pressione proletaria e socialista sui pubblici poteri» e «pregiudicare le lotte dei compagni di altre nazioni»¹⁴⁵. Salvatore Barzilai era un repubblicano¹⁴⁶, Edoardo Pantano faceva capo all'area del radicalismo come pure Francesco Saverio Nitti, entrato nel Consiglio nel 1906 e sostenitore dell'emigrazione come «potente valvola di sicurezza contro gli odii

¹⁴¹ M.R. Ostuni, *Momenti della «contrastata vita» del Commissariato generale dell'emigrazione (1901-1927)*, in Fondazione Brodolini, *Gli italiani fuori d'Italia. Gli emigrati italiani nei movimenti operai dei paesi d'adozione (1880-1940)*, a cura di B. Bezza, Angeli, Milano 1983, pp. 101-102.

¹⁴² Vale la pena qui di ricordare che proprio a Luigi Luzzatti si devono la definizione della Cassa nazionale di previdenza per l'invalidità e la vecchiaia degli operai (1898) nonché la legge organica in materia di edilizia popolare (1903), oltre a numerosi trattati internazionali e l'operazione di riconversione della rendita del 1906.

¹⁴³ L. Luzzatti, *Sul progetto di legge in materia di emigrazione*, cit., p. 457.

¹⁴⁴ Docente di economia politica, Giovanni Montemartini (Pavia 1868 – Roma 1913) si orientò verso il socialismo riformista entrando in contatto con Filippo Turati e collaborando con la «Critica sociale» dal 1900. Fece parte della Società Umanitaria di Milano e dal 1903 si occupò dell'organizzazione dell'Ufficio del lavoro presso il Ministero dell'agricoltura industria e commercio, dando un importante contributo alla nascente legislazione sociale italiana. Nel Commissariato dell'emigrazione fu rappresentante dell'Ufficio del lavoro. Si veda la voce, *Montemartini Giovanni*, in ABI, serie III, scheda 210.

¹⁴⁵ Così si esprimerà ancora il congresso edile nel 1920. Cfr. E. Sori, *Il dibattito politico sull'emigrazione italiana dall'Unità alla crisi dello stato liberale*, in Fondazione Brodolini, *Gli italiani fuori d'Italia*, cit., p. 33.

¹⁴⁶ Avvocato e giornalista, Salvatore Barzilai (Gradisca d'Isonzo 1825 – Trieste 1902) fu uno degli esponenti più attivi del partito repubblicano in Italia e sostenitore della guerra contro l'Austria e la Germania. Massone e irredentista, ricoprì l'incarico di ministro delle terre liberate nel gabinetto Salandra e fu delegato italiano al Congresso di pace nel 1919. Eletto al Parlamento dalla 17^a alla 21^a legislatura, divenne senatore del regno nel 1920. Nel Consiglio dell'emigrazione entrò come rappresentante delle Società di mutuo soccorso. In ABI, serie III, schede 238-239.

di classe»¹⁴⁷. Sul versante opposto, al centro destra afferiva Luchino Dal Verme¹⁴⁸, mentre Francesco Paolo Materi era portavoce dei proprietari lucani aperti all'intervento statale nelle opere di colonizzazione interna¹⁴⁹.

Il gruppo parlamentare non esauriva però il quadro ideologico del momento. La società civile registrava anche altre voci e altre posizioni. Dietro la figura di Nicolò Miraglia, presente in Consiglio in qualità di direttore generale del Banco di Napoli, possiamo forse intravedere quella componente economico-commerciale che «presumeva che il gran fiume di uomini in partenza dall'Italia fosse in grado di trascinarsi appresso flussi crescenti di esportazioni di merce e capitali» cui ha fatto cenno Bruno Bezza nel volume *Gli Italiani fuori d'Italia*¹⁵⁰; ma anche, per analogia con quanto sarebbe occorso al Banco di Roma nella vicenda libica, possiamo supporre il punto di vista finanziario di chi scommetteva sul radicamento nei paesi d'oltremare nelle forme della proprietà fondiaria attraverso le compagnie di colonizzazione¹⁵¹. Di certo, dalle parole dello stesso Miraglia, sappiamo che l'istituto di credito partenopeo si batté a favore di una emigrazione «qualificata» e preparata ad affrontare con successo la vita professionale all'estero, «accordando anche sussidi a scuole per emigranti ([...] a esempio quelle di Rossano in Calabria), [...] in quella misura che sarà possibile a concorrere in questa opera di italianità vera e sentita»¹⁵².

Infine, un caso emblematico per lo studio del nostro tema, e cartina al tornasole delle ambizioni imperialiste di larghi settori della borghesia intellettuale e mercantile

¹⁴⁷ E. Sori, *Il dibattito politico sull'emigrazione italiana dall'Unità alla crisi dello stato liberale*, cit., p. 31.

¹⁴⁸ Luchino Dal Verme (Milano 1838 – Roma 1911) entrò nella carriera militare, viaggiò in estremo Oriente come precettore del duca Tommaso di Genova nel biennio 1879-80 e nell'ambito di alcune missioni diplomatiche visitò la Germania, l'Inghilterra e l'Eritrea. Nominato generale, fu eletto alla Camera dalla 17^a alla 20^a legislatura militando nel centro destra; ricoprì l'incarico di sottosegretario al Ministero della guerra nel 1896 e fu membro della Giunta generale del bilancio. Pubblicò diversi lavori di argomento politico e contenuto geografico. In ABI, serie I, schede 202-203.

¹⁴⁹ Francesco Paolo Materi (Grassano 1842 – Roma 1910) apparteneva a una agiata famiglia di proprietari agrari lucani. Si impegnò in prima persona per la modernizzazione dei metodi produttivi, trasformando l'azienda agricola di famiglia in una tenuta modello che nel 1883 venne riconosciuta dal MAIC come la migliore della Basilicata. In Parlamento rappresentò gli interessi degli agrari lucani dal 1890 al 1909. In A.P. Sinisi, *Materi, Francesco Paolo*, in «Dizionario biografico degli italiani», Istituto della enciclopedia italiana, Roma 1960-... [d'ora in avanti DBI], 72, 2008.

¹⁵⁰ Nicola Miraglia (Lauria 1835 – Napoli 1928), direttore generale del MAIC dal 1883 e deputato dal 1892 al 1896, occupò il ruolo di direttore generale del Banco di Napoli dal 1896 al 1926, di cui contribuì a risollevarne le sorti. Sotto la sua direzione il Banco di Napoli istituì un servizio di trasmissione di denaro dall'estero e aprì filiali a New York, Chicago, Philadelphia oltre che a Tripoli e Bengasi, dopo la conquista della Libia. In L. Ciullo, N. De Ianni, *Miraglia, Nicola*, in DBI, 74, 2010.

¹⁵¹ Z. Ciuffoletti, M. Degl'Innocenti, *L'emigrazione nella storia d'Italia*, cit., p. 183.

¹⁵² *Ivi*, p. 440.

italiana, è quello di Vincenzo Grossi, anch'egli membro del Consiglio dell'emigrazione in quanto esperto di questioni scolastiche nella sua qualità di professore e poi direttore della Scuola diplomatico-coloniale di Roma¹⁵³. Uomo d'azione più che politico di professione, giurista e pubblicista specializzato in resoconti di viaggio e in questioni di geografia politica, Grossi rifletteva i paradigmi culturali e spirituali da cui era pervasa l'intellettualità decadente a cavallo tra i due secoli. In una sua presa di posizione, espressa sulla «Rivista Italo-Americana» nel 1902¹⁵⁴, si coglie già il senso di quel vitalismo dannunziano che proponendosi come forza nuova, come energica iniezione di ottimistica fiducia nell'avvenire, intendeva archiviare il passato e con esso le mediocrità e i compromessi dell'epoca liberale. Nulla di più estraneo al pragmatismo piemontese che aveva segnato la prima storia d'Italia, da Cavour a Giolitti, ma era una dimensione di cui anche la politica giolittiana dovette tenere conto, spostando progressivamente verso destra l'asse delle sue maggioranze parlamentari.

Il messaggio per nulla allusivo delle riflessioni di Grossi qualificava l'emigrazione come una forza propulsiva, «vero tesoro di energia umana, di cui si comincia appena a intravedere ed apprezzare il giusto valore»¹⁵⁵ e ne forniva una interpretazione funzionalistica in termini di espansione politica e commerciale. Criticando il disinteresse che aveva accompagnato il processo emigratorio nel trentennio precedente, Grossi sottolineava «il principio di forza, di energia poderosa pronta a svilupparsi ed a trasformarsi [...] in altrettanta forza motrice, a tutto beneficio e accrescimento della ricchezza, dei traffici e dell'influenza politico-sociale della madre patria»¹⁵⁶. Dunque, continuava Grossi, basta considerazioni pessimistiche e negative «sulla dura sorte dell'emigrante» perché «in questa esuberanza [...] d'un popolo che non si piega ai freni eviratori delle civiltà troppo raffinate» si racchiudeva «la speranza d'un migliore avvenire per la patria nostra»¹⁵⁷.

Si avverte già, in questo passaggio, il tono declamatorio e un po' enfatico di certa retorica del ventennio. Di fronte al fallimento militare del colonialismo crispino, questa era in fondo la risposta retorica e nazionalista di un'Italia alla ricerca di nuovi mercati e di fonti integrative di personale ricchezza. Se la forza delle baionette poteva essere sostituita

¹⁵³ Le informazioni su Vincenzo Grossi sono desunte da ABI, serie I, scheda 291.

¹⁵⁴ V. Grossi, *Emigrazione, governo e paese*, cit.

¹⁵⁵ *Ivi*, p. 6.

¹⁵⁶ *Ivi*, p. 4.

¹⁵⁷ *Ivi*, p. 7.

dall'onda d'urto dei milioni di lavoratori italiani infiltrati nel tessuto sociale delle terre straniere, era però necessario adeguare questi ultimi a un tale compito. Su questo punto era il professore a parlare: «Per dare un nuovo e più fecondo indirizzo a tutta la nostra politica dell'emigrazione ne' suoi rapporti coll'economia nazionale», scriveva Grossi «occorre non solo rialzare il sentimento [...] della fierezza nei cittadini italiani all'estero; ma occorre soprattutto istruire i nostri emigranti, preparandoli convenientemente alla conquista pacifica di nuovi paesi da colonizzare o da sfruttare: in poche parole, occorre altresì provvedere alla loro educazione coloniale»¹⁵⁸. Formare i quadri della nostra «falange emigratoria», diminuire «l'esercito degli spostati» e aprire nuovi orizzonti ai proletari dell'intelligenza si configuravano per il direttore della Scuola diplomatico-coloniale come necessità inevitabili. Istruzione non come sviluppo di conoscenze e competenze per la formazione della persona in sé ma come strumento di regolamentazione politica e sociale: era la tradizione dirigista del Regno d'Italia che permaneva e che forniva la premessa necessaria alle politiche scolastiche dell'età gentiliana.

Per il direttore della Scuola diplomatico-coloniale il sapere specialistico e qualificato fungeva da cuneo iniziale, mentre la conservazione della lingua italiana all'estero serviva a mantenere e rafforzare i vincoli morali e materiali che legavano gli emigranti alla madrepatria. E dove la scuola non arrivava, doveva essere l'esibizione muscolare di forza a esercitare le pressioni più convincenti. Non senza un certo grado di sarcastica ironia, riferendosi a quegli «eloquenti consiglieri di pace che sono le navi da guerra»¹⁵⁹, Grossi osservava: «Che cosa può esservi di più legittimo, di più commovente, che quella salutare tutela esercitata dalla bandiera nazionale nei più lontani mari su [...] quei lembi di patria che sono costituiti dai connazionali che vivono e lavorano nelle più remote contrade?»¹⁶⁰. Militarismo e istruzione, era questo il volto del nuovo imperialismo italiano, che si avviava a raccogliere consenso tra gli oppositori delle politiche giolittiane. Di lì a poco, liberal conservatori, industriali, intellettuali e il ceto medio avrebbero trovato i loro portavoce nelle figure di Enrico Corradini e di Luigi Federzoni.

¹⁵⁸ *Ivi*, pp. 8-9.

¹⁵⁹ *Ibidem*.

¹⁶⁰ *Ivi*, p. 11.

6. Il sistema nazionale per l'istruzione degli adulti

Fra i compiti del Commissariato dell'emigrazione, come si è detto, c'era l'attività editoriale che abbiamo descritto nelle pagine precedenti. Ma la pubblicistica per esperti o emigranti acculturati (edita dal Commissariato dell'emigrazione) implicava, come suo logico presupposto, proprio quell'alfabetizzazione delle masse popolari che il deputato Pantano aveva reclamato in Parlamento.

Ma qual era l'ordinamento delle scuole serali in vigore nei primi anni del secolo? Per l'educazione dei minori, modello erano le scuole serali previste dalla legge Coppino del 15 luglio 1877 n. 3691 e dal relativo regolamento¹⁶¹. Accanto alle lezioni in orario diurno, il regolamento attuativo della legge Coppino prevedeva due tipi di corsi serali o festivi: innanzitutto le scuole elementari complementari (art. 8)¹⁶² destinate ai fanciulli lavoratori¹⁶³ che avessero concluso con successo il primo biennio elementare inferiore (art. 11) e che intendessero completare il ciclo dell'obbligo in un orario, serale o festivo, compatibile con gli impegni di lavoro.

Oltre alle elementari complementari, la legge Coppino istituiva per i fanciulli un secondo tipo di scuole serali e festive, che potremmo definire «di recupero» o «di ripasso» (art. 14). Si tenevano durante le vacanze autunnali, avevano lo scopo di «richiamare alla mente degli alunni le cose studiate nell'anno» e avendo un carattere meno formale dei corsi precedenti, oltre ai maestri comunali vi potevano insegnare «persone capaci per onestà e per dottrina, proposte alla Giunta municipale ed approvate dal delegato scolastico».

In realtà la legge Coppino sembra essere stata disattesa, almeno a giudicare da quanto scriveva nel 1880 Francesco De Sanctis, allora ministro della pubblica istruzione, in una relazione introduttiva al *Regolamento attuativo della legge n. 3961 per le scuole serali e festive di complemento*. Quella «savvia prescrizione», come De Sanctis la definiva, rappresentata dall'«obbligo ai fanciulli [...] di frequentare almeno per un anno la scuola serali e festive [...] non è stata fin qui osservata se non in piccolissima parte». «Scuole

¹⁶¹ Regolamento n. 4101 per la legge sull'obbligo dell'istruzione elementare agli artt. 8-16 (in «Gazzetta Ufficiale», 262, 9 novembre 1877).

¹⁶² Solo la frequenza del primo anno era obbligatoria, il secondo anno era invece facoltativo. Per questo si veda l'art. 8 del *Regolamento per le Scuole Serali e Festive di Complemento alla Istruzione Elementare Obbligatoria in applicazione dell'art. 7 della Legge 15 luglio 1877, N. 3961*, in Ministero della pubblica istruzione, *Scuole serali e festive di complemento alla istruzione obbligatoria*, Stab. tip. italiano, Roma 1880, p. 12.

¹⁶³ La legge di tutela del lavoro femminile e minorile verrà attuata solo nel 1902 con la legge 19 giugno n. 242 (pubblicata sulla «Gazzetta Ufficiale», 157, 7 luglio 1902).

serali e festive di questa natura – precisava De Sanctis – non c'erano e non ci sono neanche oggi nel maggior numero dei Comuni del Regno». Il motivo era chiaro: «Le scuole serali istituite dai Municipi o da private associazioni, anziché a compiere la coltura dei giovinetti usciti dal corso inferiore, mirano d'ordinario a dare questa coltura agli adulti analfabeti»¹⁶⁴.

Il problema a cui De Sanctis accennava appena, quello dell'istruzione per gli adulti, era in realtà già in quegli anni cruciale. Per altro verso lo hanno riconosciuto in tempi recenti studi come quelli di Filippo Hazon e Carlo Lacaïta¹⁶⁵ e non pare opportuno ritornare su questo tema se non per brevi accenni. Nell'Italia post-unitaria i pur lodevoli tentativi di vincere la piaga dell'analfabetismo avevano trascurato la fascia di persone oramai adulte che non avevano ricevuto alcuna istruzione o che si trovavano in una condizione di analfabetismo di ritorno. Era un numero consistente di cittadini, maggiore al sud che al nord, nei piccoli centri e nelle campagne piuttosto che nelle aree urbane di grandi dimensioni; tollerabile in una economia tradizionale ma inconciliabile con i propositi di modernizzazione produttiva e sociale di un paese alle soglie della sua prima industrializzazione. È proprio questo uno dei motivi che vide il sorgere spontaneo di vari progetti destinati dell'età adulta, nati non in seguito a una legge specifica ma frutto di iniziative locali disperse nel tempo e nello spazio¹⁶⁶. Venendo in aiuto a queste iniziative, già nel 1866 il ministro Berti (con il decreto n. 2860 del 22 aprile 1866) aveva destinato «la somma di 300.000 lire per promuovere la istituzione di scuole per gli adulti», «a favore dei comuni» ma anche «delle società, degli insegnanti e de' privati cittadini che istituiranno siffatte scuole» (art.1)¹⁶⁷. Nella partita dell'istruzione degli adulti entrarono poi a vario titolo anche le società operaie, le associazioni degli industriali, le municipalità

¹⁶⁴ *Ivi*, p. 3.

¹⁶⁵ F. Hazon, *Storia della formazione professionale in Lombardia*, Camera di Commercio, industria, artigianato e agricoltura, Milano 1994; C.G. Lacaïta (a cura di), *Giuseppe Colombo. Industria e politica nella storia d'Italia: scritti scelti 1861-1912*, Cariplo-Laterza, Milano-Bari 1985; C.G. Lacaïta (a cura di), *La leva della conoscenza: istruzione e formazione professionale in Lombardia fra Otto e Novecento*, Casagrande, Lugano 2009.

¹⁶⁶ La legge organica del 13 novembre 1859 e il relativo regolamento del 15 settembre 1860 davano «facoltà ai Comuni, ai privati ed alle private associazioni di istituire scuole elementari per gli adulti con la sola condizione che ne fosse informato l'Ispezzore del Circondario, dispensando dal produrre titoli di idoneità». In V. Ravà, *Scuole serali e festive per adulti analfabeti. Relazione a S.E. il Ministro*, Tipografia Ditta Ludovico Cecchini, Roma 1904, p. 5.

¹⁶⁷ Nella *Relazione del Ministro dell'istruzione pubblica a S.M. in udienza del 22 aprile 1866, per incoraggiamenti alla istituzione delle scuole per gli adulti*, in «Gazzetta Ufficiale», 115, 1866 del 26 aprile 1866, Berti attribuiva la superiorità industriale francese e inglese nelle esposizioni universali di Parigi e Londra a un alto tasso di scolarizzazione degli operai nelle scuole di disegno. Su questo provvedimento si veda anche D. Bertoni Jovine, *Storia dell'educazione popolare in Italia*, Laterza, Bari 1965.

conservatrici e la chiesa cattolica, in un proliferare di iniziative variamente orientate dal punto di vista ideologico. In quanto risposta immediata alle richieste del nascente mercato del lavoro industriale, queste istituzioni erano concentrate soprattutto nei poli produttivi delle regioni dell'Italia settentrionale; espressione diretta dei bisogni del territorio, esse però mancavano di uniformità; impartivano insegnamenti di differenti livelli (si andava da corsi di base di lettura/scrittura a percorsi specializzati di formazione tecnica in vari mestieri) e spesso non rilasciavano titoli di valore legale. Erano i lavoratori stessi in alcuni casi a farne richiesta, e per corrispondere alle esigenze di un'utenza impegnata professionalmente, i corsi si tenevano nel tempo libero: di sera, nei giorni di festa ma anche all'alba (a Milano le lezioni iniziavano alle 6.00 per concludersi alle 8.00). Era dunque un quadro estremamente variegato quello delle scuole serali e festive per adulti nell'Italia post-unitaria, nel quale confluivano e si intrecciavano ragioni morali, spunti umanitari, interessi concreti e altro ancora.

7. Suggerimenti da Washington

In questo articolato contesto, la questione dei migranti rappresentava un caso specifico. Toccavano infatti proprio il tema dell'alfabetizzazione degli adulti le raccomandazioni inviate al ministro degli esteri Giulio Prinetti, nella tarda primavera del 1902, dall'ambasciatore italiano a Washington, Edmondo Mayor des Planches.

Filocrispino e plenipotenziario negli Stati Uniti dal 1899, Mayor era un acuto osservatore delle cose americane, ben introdotto negli ambienti del Congresso e particolarmente sensibile ai problemi dell'immigrazione italiana¹⁶⁸. Già nel dicembre del 1901 uno dei suoi rapporti mensili¹⁶⁹ informava sulle modifiche che il presidente Roosevelt intendeva introdurre nelle leggi che regolavano l'immigrazione negli Stati Uniti: la prima, per

¹⁶⁸ Edmondo Mayor des Planches nacque a Lione nel 1851 e morì nel 1921. Dopo la laurea in giurisprudenza entrò nella carriera diplomatica e ottenne l'incarico di inviato straordinario e ministro plenipotenziario a Washington e a Costantinopoli. Fu eletto senatore del Regno nel 1917 e come scrittore e studioso si occupò diffusamente dell'emigrazione italiana. Le sue monografie su singoli stati americani vennero a più riprese pubblicati sul «Bollettino del Ministero degli affari esteri» (2, 1904) e sulla «Nuova Antologia» (121-124, 1906). Pubblicò *Attraverso gli Stati Uniti: per l'emigrazione italiana*, Unione Tipografico-Editrice Torinese, Torino 1913, resoconto di due lunghi viaggi condotti nel cuore degli States al fine di «preparare e favorire una diversa e migliore distribuzione della nostra emigrazione sul territorio americano». Ricoprì anche l'incarico di commissario dell'emigrazione. Notizie dettagliate sulla sua vita sono reperibili in M. Petricoli, *Mayor des Planches, Edmondo*, in DBI, 72, 2008 e nella prefazione al suo volume *Attraverso gli Stati Uniti*, sopra citato.

¹⁶⁹ *Relazione n. 873/317 del 5/XII/1901 al Ministero degli affari esteri. Modificazioni della legge sull'immigrazione*, in AMAE Rappresentanze diplomatiche e consolari, cit.

respingere «ogni individuo noto come ligio ai principii anarchici o membro di società anarchiche»; la seconda, finalizzata ad accertare mediante un esame accurato se l'emigrante che faceva richiesta di ingresso possedesse le capacità intellettuali per comportarsi da buon cittadino americano; la terza, orientata al respingimento di tutti coloro che si trovassero al di sotto di un certo livello economico. Mayor non ne parlava, ma dietro questo irrigidimento stava probabilmente, neppure troppo celata, la risposta del governo americano ai fatti gravissimi di Buffalo: solo due mesi prima, infatti, nel settembre 1901, mentre stringeva la mano ad alcuni visitatori alla Esposizione pan-Americana, il presidente degli Stati Uniti William Mc Kinley era stato ucciso da due colpi di revolver: a commettere l'agguato era stato un anarchico di origine polacca che aveva voluto emulare il gesto di Gaetano Bresci, l'uccisione del re Umberto I a Monza¹⁷⁰. Dopo la morte di McKinley, la reazione del governo americano fu immediata, e il restrizionismo divenne una bandiera per il successore di Mc Kinley alla Casa Bianca, il suo collaboratore Theodore Roosevelt.

Poco più di sei mesi dopo i fatti di Buffalo, a partire dalla fine del mese di maggio 1902, il carteggio di Mayor con il Ministero degli esteri nella persona del sottosegretario Alfredo Baccelli prima, e del commissario all'emigrazione Luigi Bodio poi, si fece più intenso e assunse toni decisamente più preoccupati. Non solo il Congresso, come abbiamo visto, aveva votato il 22 maggio con 86 voti a favore e 7 contro un articolo di legge che prescriveva l'esclusione degli emigranti al di sopra dei 15 anni che non fossero in grado di leggere 20 o 25 parole della Costituzione americana¹⁷¹, ma in una dichiarazione al Comitato senatoriale il senatore Shattuc si era espresso in termini che parevano volutamente diretti contro i lavoratori italiani, perché suggeriva di ammorbidire il provvedimento votato alla Camera aprendo le frontiere anche agli analfabeti, ma solo a quelli dei paesi che non superassero il 10% del totale di ingressi¹⁷².

¹⁷⁰ L. Cerimele, *L'assassinio del Presidente Mc Kinley e i movimenti anarchici*, in www.eurOpinone.it, 5 gennaio 2014.

¹⁷¹ Mayor lo aveva segnalato in un telegramma del 24 maggio 1902, attualmente non reperibile ma citato in una successiva lettera di Bodio allo stesso Mayor del 6 giugno 1902. In AMAE, Rappresentanze diplomatiche e consolari, *cit.*, da R. Ministero degli affari esteri a R. Ambasciata Washington. *Limitazione all'emigrazione agli Stati Uniti*, 6 giugno 1902 (f.to Il Sottosegretario di Stato Alfredo Baccelli).

¹⁷² AMAE, Rappresentanze diplomatiche e consolari, *cit.*, da R. Ministero degli affari esteri a R. Ambasciata Washington. *Progetto di legge restrittiva dell'immigrazione*, 21 luglio 1902 (f.to Il Sottosegretario di Stato Alfredo Baccelli). Sui rapporti tra Stati Uniti e Italia si rinvia al volume curato da D. Fiorentino, *Gli Stati Uniti e l'Italia alla fine del XIX secolo*, Gangemi, Roma 2010: a una iniziale simpatia reciproca, dovuta al simile processo di unificazione nazionale, subentrò negli ultimi anni dell'Ottocento un progressivo raffreddamento nelle relazioni diplomatiche. A incidere furono motivi

Di fronte a questa minaccia, Mayor de Planches cercò in un primo tempo di tranquillizzare la Consulta, facendo presente che le grandi compagnie ferroviarie americane si stavano adoperando attivamente affinché il Senato bocciasse l'emendamento che escludeva gli analfabeti: l'adozione di tale misura avrebbe ristretto l'immigrazione, recando grave danno alle imprese che dal trasporto dei nuovi arrivati derivavano una delle loro principali sorgenti di lucro¹⁷³. Quando però il rischio di approvazione definitiva del *bill* sembrò trasformarsi in una eventualità concreta, il tono delle lettere assunse un tono più concitato: «Parrebbe del caso, in vista di una possibile approvazione della legge dell'emigrazione, di adottare misure atte a far sì che gli oggetti di tale legge non fossero troppo gravi per la nostra emigrazione», scriveva Mayor l'11 luglio 1902¹⁷⁴.

Il tempo per predisporre un piano c'era, perché anche in caso di approvazione in Senato dello *Shattuc Act* sarebbero intercorsi almeno 8 o 10 mesi prima dell'entrata in vigore della legge, un lasso di tempo assai utile «per preparare il terreno in modo che la percentuale dei nostri emigranti respinti a causa dell'analfabetismo o che per questa ragione non potessero recarsi in questo paese non fosse troppo grande»¹⁷⁵.

Con una certa abilità tattica a questo punto Mayor suggeriva al ministro una possibile soluzione. «Non spetta a questa Ambasciata suggerire mezzi che costà si potranno con tanto maggiore competenza determinare. È ovvio però che affaccia spontaneo alla mente il mezzo di corsi serali e festivi di lettura per adulti e di lettura specialmente della traduzione italiana della Costituzione americana in quei luoghi che danno il maggior contingente all'emigrazione»¹⁷⁶. Si trattava quindi nelle intenzioni di Mayor di corsi speciali di lettura, di breve durata, destinati esclusivamente a chi aveva gli Stati Uniti d'America come destinazione certa. Tuttavia c'era un problema rispetto alle modalità

commerciali ma soprattutto la diffusione negli Stati Uniti di una cultura pseudo-darwinista che relegava gli italiani – soprattutto se di origine meridionale – a un livello inferiore rispetto alla “superiore razza anglosassone”. Ne conseguì una acuta insofferenza nei confronti dei nostri connazionali che nel 1891 culminò con un episodio di linciaggio a New Orleans e con il successivo richiamo dell'ambasciatore italiano Fava da Washington.

¹⁷³ AMAE, Rappresentanze diplomatiche e consolari, *cit.*, a sua Eccellenza il cav. Prinetti Ministro degli affari esteri. Progetto di legge restrittivo dell'immigrazione, 28 maggio 1902 (velina senza firma).

¹⁷⁴ Il carteggio tra Ministero della pubblica istruzione e R. Commissariato dell'emigrazione è conservato in parte 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 nel già citato AMAE, b. 143, pos. 3158. La lettera di Edmondo Mayor des Planches a cui ci si riferisce è conservata in ACS, b. 126, da R. Ambasciata d'Italia a Prinetti Ministro degli affari esteri, 11 luglio 1902.

¹⁷⁵ *Ibidem*.

¹⁷⁶ *Ibidem*.

organizzative. «Si affaccia in pari tempo il quesito come convenga che tali corsi siano istituiti se si vuole evitare che il governo del Re venga accusato come non di rado lo si accusa di favorire e di spingere l'emigrazione»¹⁷⁷, continuava. L'ultimo passo della lettera è sottolineato in blu (probabilmente dal ricevente), come a dire che occorre operare a sostegno dell'istruzione e della formazione dei nostri emigranti in Italia, senza tuttavia che ciò apparisse come una intrusione nelle politiche americane. E che gli americani fossero intolleranti di qualsiasi interessamento dei rappresentati di altri paesi nei loro affari interni venne ribadito da Mayor anche in seguito, quando nel dicembre 1902 riferì di volersi muovere a Washington con estrema prudenza, per evitare pericolose tensioni diplomatiche¹⁷⁸.

8. Il parere del Commissariato dell'emigrazione

Nessun coinvolgimento pubblico degli uffici diplomatici, e istruzione popolare in Italia, erano in sostanza le ricette che provenivano da Washington. Non stupisce questo modo di pensare in un diplomatico che, come abbiamo visto, si era formato negli ambienti del decisionismo crispino. L'orizzonte concettuale era ancora ottocentesco, con un'idea di alfabetizzazione minima, in cui la qualificazione culturale delle masse rispondeva a scelte tecniche imposte dall'alto. Non si richiedeva agli analfabeti di esercitare una qualche forma di consenso, poiché erano in gioco i superiori interessi dell'economia nazionale. Occorreva agire, e farlo nei modi più rapidi, discreti ed efficaci; e soltanto lo stato, in questo momento, era in grado di farlo.

A Roma le sollecitazioni di Mayor ebbero eco immediata. Zanardelli e il suo ministro degli esteri Prinetti, proseguendo la linea già tracciata all'indomani di Adua da Emilio Visconti-Venosta, ben sapevano che nel breve periodo nessuna nuova opzione coloniale era possibile: la Triplice Alleanza, a cui l'Italia aderiva insieme alla Germania e all'Austria-Ungheria, non consentiva avventure italiane in Africa e nel Mediterraneo (il mancato soccorso degli alleati ai tempi di Adua era un monito evidente), mentre il miglioramento delle relazioni italo-francesi era solo agli inizi, benché lo scambio di note Prinetti-Barrère del 1902 avesse posto le basi per una possibile opzione italiana sulla Libia. Stando così le cose, era chiaro che senza nuovi sbocchi i flussi migratori restavano

¹⁷⁷ *Ibidem.*

¹⁷⁸ AMAE, Rappresentanze diplomatiche e consolari, *cit.*, a *Ministero affari esteri Roma. Legge restrittiva dell'immigrazione*, 7 dicembre 1902 (velina senza firma).

diretti verso le solite mete e alla mercé degli stati di destinazione; in questo quadro l'arresto dell'immigrazione italiana verso gli Stati Uniti avrebbe condotto a serie conseguenze di stabilità e di ordine pubblico, soprattutto nelle regioni del sud.

Per queste ragioni, data l'importanza della posta in gioco e prima di assumere qualsiasi decisione, il Ministero degli esteri, attraverso il sottosegretario agli esteri Alfredo Baccelli¹⁷⁹, chiese un parere al Commissariato generale dell'emigrazione, l'istituzione che dal 1901 era specializzata nelle questioni di espatrio.

La risposta del Commissariato fu molto chiara e i suggerimenti forniti costituirono nei fatti la base programmatica per i provvedimenti che avrebbero trovato applicazione negli anni a seguire. In primo luogo – si diceva – ogni azione del governo doveva rivestire il carattere di provvedimento generale, «non di provvedimento che possa sembrare, specialmente presso il governo americano, diretto allo scopo speciale di agevolare e favorire l'emigrazione agli Stati Uniti»¹⁸⁰. Il che significava inserire anche le iniziative scolastiche di emergenza all'interno di un ampio pacchetto di riforme (e occorre qui rilevare che un anno e mezzo più tardi Vittorio Emanuele Orlando avrebbe varato, insieme ai provvedimenti per la regolamentazione della professione docente, anche una riforma generale della scuola elementare in cui ben 4 articoli riguardavano espressamente le scuole serali e festive per gli adulti).

In secondo luogo, era quanto mai opportuno che il Ministero degli esteri rinunciassero a ogni ingerenza nell'istruzione degli emigranti in Italia; mentre, al contrario, era necessario «far rilevare al Ministero dell'istruzione pubblica la necessità di provvedere alla diminuzione dell'analfabetismo sia col dare più rigorosa applicazione alla legge sull'obbligatorietà dell'istruzione elementare dei fanciulli sia con l'istituzione di corsi serali e festivi per gli adulti». Era dunque compito della Minerva assumere l'onere della organizzazione e della gestione dei nuovi corsi.

Infine, anticipando le disposizioni della legge sul Mezzogiorno del 1906, l'area di intervento prioritario erano le province meridionali a più forte tasso migratorio, dove

¹⁷⁹ Alfredo Baccelli (Roma 1863 – Roma 1955). Politico e letterato, nel gabinetto Zanardelli fu sottosegretario al MAIC e poi sottosegretario agli affari esteri dal 6 agosto 1901 al 22 giugno 1903. Ricoprì l'incarico di ministro delle poste e dei telegrafi nei cento giorni di governo Sonnino nel 1906 e divenne ministro della pubblica istruzione nel 1919 nel governo Nitti. A lui si devono la fondazione dell'Ente contro l'analfabetismo e alcuni provvedimenti finalizzati al potenziamento degli scambi culturali e all'incremento delle scuole italiane all'estero. Aderì al fascismo. Si veda G.P. Nitti, *Baccelli, Alfredo*, DBI, 5, 1962.

¹⁸⁰ ACS, Sistemazione delle scuole serali e festive, b. 126, *cit.*, da *Ministero degli affari esteri a Ministero della istruzione pubblica* (f.to Il Sottosegretario agli esteri Alfredo Baccelli), 3 settembre 1902.

quasi il 70% degli adulti non sapeva né leggere né scrivere a causa della frammentaria diffusione delle strutture scolastiche comunali e la debole presenza delle organizzazioni sociali di matrice cattolica o socialista (anche se per compensare questa assenza erano sorte alcune scuole private oppure, come faceva notare C. Jarach nell'*Inchiesta parlamentare sulle condizioni dei contadini nelle Province meridionali e nella Sicilia*, «il contadino paga[va] mensilmente il maestro, spesso un maestro improvvisato»¹⁸¹).

L'importanza della posta in gioco aveva indotto il Ministero degli esteri a rinunciare alle sue prerogative. Un fatto, questo, che denuncia la gravità della questione, se consideriamo che in altre occasioni le diverse amministrazioni preposte al sistema educativo avevano dato prova di rivalità reciproche: è noto per esempio l'antagonismo che all'indomani dell'Unità aveva opposto la Minerva, titolare dell'istruzione classica, al Ministero dell'industria, agricoltura e commercio, responsabile delle scuole tecniche e professionali¹⁸². Dietro questa competizione stavano certamente il tentativo di accaparramento delle risorse finanziarie messe a bilancio dalle deliberazioni parlamentari, nonché il controllo degli interessi particolari che gravitavano intorno alla gestione dell'educazione. Ma anche, e forse in misura ancora maggiore, la possibilità di costruire un certo "modello" di cittadino: modello elitario nel caso del liceo classico, popolare per la scuola tecnica e professionale. E non è un caso che nel 1926 lo scontro tra questi paradigmi formativi che trovavano storicizzazione nei due diversi rami dell'amministrazione statale, si concludesse con l'accorpamento della filiera dell'istruzione tecnica nei ranghi del Ministero di piazza della Minerva¹⁸³.

Al contrario, nelle vicende di cui stiamo dando conto non solo non trapela alcuna manifestazione di ostilità o diffidenza, anzi, il coinvolgimento del Ministero dell'istruzione avvenne proprio per iniziativa del Ministero degli esteri.

¹⁸¹ L'*Inchiesta parlamentare sulle condizioni dei contadini nelle Province meridionali e nella Sicilia* fu approvata nel 1907 (governo Giolitti) e presieduta dal senatore Faina. Gli esiti furono pubblicati in numerosi volumi tra il 1909 e il 1911 per i tipi della Tipografia nazionale G. Bertero. L'opera comprendeva: 1. *Programma-questionario dell'inchiesta da servire per i delegati tecnici, approvato dalla Giunta parlamentare nella seduta del 16 marzo 1907 e documenti annessi*; 2. *Abruzzi e Molise*; 3. *Puglie*; 3.1: *Puglie, relazione del delegato tecnico Errico Presutti*; 4. *Campania*; 5. *Basilicata e Calabria*; 6. *Sicilia*; 7. *Monografie speciali*; 8. *Relazione finale del presidente della Giunta parlamentare d'inchiesta on. conte Eugenio Faina, senatore; Processi verbali delle deliberazioni della Giunta*. Per la citazione di C. Jarach, si veda in particolare il vol. 2. *Abruzzi e Molise* alle pp. 209-233. Erano le "scolette" private individuate anche da E. De Fort in *Scuola e analfabetismo nell'Italia del '900*, cit., pp. 122-123.

¹⁸² A. Scotto di Luzio, *La scuola degli italiani*, cit.

¹⁸³ Il Ministero dell'istruzione ebbe sede nel palazzo di piazza della Minerva a Roma fino al 1928, quando Mussolini inaugurò il palazzo dell'istruzione in viale Trastevere in cui ancora oggi si trova.

La questione dell'emigrazione muoveva interessi troppo grandi, troppo preziose erano le rimesse per l'economia del paese, per pensare in termini di campanilismo e difesa di interessi particolari.

9. La situazione si complica: le opinioni della stampa

Mentre, come abbiamo visto, a partire dal maggio 1902 il Ministero degli esteri seguiva con preoccupazione lo svolgersi degli affari statunitensi, la stampa italiana si mostrava scarsamente interessata agli accadimenti d'oltreoceano.

Fu solo nell'autunno 1902, quando l'approvazione del *bill* sembrava imminente, che la notizia venne ripresa con una certa enfasi, e articoli di segno opposto trovarono spazio sui maggiori quotidiani a tiratura nazionale: ne sono un esempio eloquente i commenti apparsi a più riprese sulla «Tribuna» e sul «Giornale d'Italia» tra il mese di novembre e il dicembre del 1902.

Da un lato c'era chi giudicava la legge restrittiva una sciagura gravissima, una iattura per l'Italia e la sua economia. Precludere l'accesso degli italiani negli Stati Uniti significava interrompere il flusso di rimesse sulle quali si fondava in larga parte l'equilibrio finanziario del paese, soprattutto delle regioni del sud. Ma significava anche colpire le grandi compagnie di navigazione (per esempio la Navigazione generale italiana, legata alla Banca commerciale) e con esse l'intera filiera dell'industria delle costruzioni navali. Per questo la «Tribuna», il quotidiano romano fondato nel 1883 da Giuseppe Zanardelli e allora diretto da Luigi Roux, richiedeva sul piano internazionale una azione diplomatica forte e l'intervento diretto dello stesso presidente del Consiglio Zanardelli¹⁸⁴; mentre non escludeva sul piano della politica interna l'opportunità di una «viva agitazione» da parte sia dei deputati delle regioni meridionali «che sarebbero le più gravemente colpite», sia degli armatori «danneggiati pel diminuito trasporto degli emigranti»¹⁸⁵.

Per il giornale, a difendere l'Italia contro l'ostile provvedimento statunitense poteva contribuire anche l'istruzione elementare. Il redattore riconosceva che dai tempi di Gioberti molti progressi erano stati fatti, ma l'Italia restava il paese dei paradossi: «come di fronte al lusso più sfacciato trovate spesso la miseria più dolorosa; così accanto al vero

¹⁸⁴ AMAE, Rappresentanze diplomatiche e consolari, *cit.*, *Una grave minaccia all'emigrazione italiana*, in «La Tribuna», 21 novembre 1902.

¹⁸⁵ *Ibidem*.

lusso di Università, abbiamo la miseria dell'istruzione elementare»¹⁸⁶. La responsabilità era di chi non aveva fatto rispettare le leggi sull'obbligo. «In espiatione a queste colpe», il giornale romano lo ribadiva, «occorre almeno che il governo ottenga in un modo o nell'altro che la draconiana legge abbia ancora una volta – come l'ebbe in passato – il veto presidenziale e ne sia procrastinata l'attuazione a qualche anno, finché anche dal lato dell'alfabetismo, l'Italia possa guardare fidente nell'avvenire»¹⁸⁷. In sostanza, il governo italiano doveva adoperarsi per la dilazione del provvedimento, con una vaghezza temporale che assumeva il contorno di un tempo indeterminato: era un *quieta non movere*, in cui gli assi portanti del sistema educativo nazionale restavano immutati, in attesa di una compiutezza da raggiungere per sole forze endogene.

Al contrario, c'era chi dava una valutazione positiva al disegno di legge *Shattuc*, ritenendolo una spinta propulsiva per l'intero settore scolastico. La stessa «Tribuna» ospitò un intervento di Giuseppe Sergi, un noto antropologo e psicologo seguace delle teorie evoluzionistiche che si era occupato di pedagogia avendo come allieva anche Maria Montessori¹⁸⁸. «Se l'America impedirà l'entrata dei nostri analfabeti – scriveva – i nostri saranno costretti di apprendere a leggere e a scrivere: e costretti dalla necessità governo e comuni aiuteranno finalmente l'opera comune. Così in pochi anni il male sarà diminuito di molto: e allora, perché non essere grati all'America?»¹⁸⁹. Ma anche sul versante educativo le conseguenze sarebbero state tangibili: «Costretti ad andare a scuola, costoro impareranno qualche cosa di più dell'alfabeto, un poco di educazione civile, la quale gioverà inoltre a loro quando saranno nella lontana America. Ignoranti, come ora sono, rozzi, vengono facilmente ingannati e non sanno neppure adattarsi alle leggi e alle condizioni degli Stati dove vanno a stabilirsi»¹⁹⁰.

Emergeva in queste parole una concezione educativa funzionalista e adattiva dello psicologo, che lo collocava su una terza via, antitetica sia rispetto al modello

¹⁸⁶ *Ibidem*.

¹⁸⁷ *Ibidem*.

¹⁸⁸ Su Giuseppe Sergi e sulle sue teorie “scientifiche” sulle differenze razziali cfr. anche E. Deaglio in *Storia vera e terribile tra Sicilia e America*, cit., p. 78. Approfondendo gli studi di Cesare Lombroso con osservazioni sulla forma del cranio, Sergi si convinse in un primo tempo che la razza ariana (celti, germani, slavi) avesse distrutto le superiori culture greca e latina. «Ma poi Sergi cambiò idea e spiegò che la razza mediterranea era degenerata in un arresto di sviluppo sociale, che nel Mezzogiorno aveva dato origine a camorra e mafia». In questo modo, contribuì a suffragare la convinzione della inferiorità morale delle popolazioni del Mezzogiorno.

¹⁸⁹ AMAE, Rappresentanze diplomatiche e consolari, cit., *L'analfabetismo e l'emigrazione. Una lettera del prof. Sergi*, in «La Tribuna», 23 novembre 1902.

¹⁹⁰ *Ibidem*.

risorgimentale del positivismo gabelliano di cui era allora intrisa la scuola pubblica, sia rispetto al moralismo conservatore di alcune istituzioni di cui si è parlato nei paragrafi precedenti.

Meno entusiasta ma più concreto e propositivo si configurò infine l'orientamento espresso dal «Giornale d'Italia», giornale liberale conservatore e antigiolittiano che era stato fondato da Sidney Sonnino e Antonio Salandra nel novembre 1901¹⁹¹. Secondo il quotidiano, il ricorso alle vie diplomatiche era da escludere perché se fosse stato nelle condizioni di farlo, il governo italiano avrebbe già impedito l'approvazione delle leggi restrittive in Australia, nella Columbia inglese e nella Colonia del Capo. Al contrario, la soluzione stava nella istruzione elementare delle masse proletarie del Mezzogiorno (e qui emergeva evidente il meridionalista Sonnino). Ma dato che le amministrazioni locali, prive di risorse e oppresse dai debiti e dalle tasse, avevano conseguito risultati di gran lunga insufficienti, era auspicabile demandare istituzione e gestione dei nuovi corsi allo stato: «Nel Mezzogiorno è dovere dello Stato di prendere in mano propria, almeno nei comuni minori, la istruzione elementare, facendo contribuire i comuni soltanto nella misura delle loro forze, ossia senza aggravare per nulla le loro condizioni attuali»¹⁹².

E concludeva con triste realismo: «L'Italia risorta ha pur troppo mancato fin qui deplorabilmente al primo dei suoi doveri di civiltà: quello di dare i primi elementi dell'istruzione alle masse povere delle sue province più infelici. È tempo di risolversi ad una azione energica per togliere di dosso alla metà del Regno questa onta del primato dell'analfabetismo nell'Europa cristiana. A ciò consigliano ormai considerazioni di prudenza non meno che di attualità»¹⁹³.

Statalismo e rinnovamento sociale a partire dalle masse popolari: era questo il nuovo modello di conservatorismo illuminato della corrente sonniniiana, ben diverso dallo spirito reazionario che intendeva limitare le libertà parlamentari nel *Torniamo allo Statuto*¹⁹⁴. I tempi erano cambiati anche per la destra, e occorreva farvi fronte con «serietà e spirito liberale, elaborando un nuovo e organico disegno di riforme politiche e sociali»¹⁹⁵.

¹⁹¹ AMAE, Rappresentanze diplomatiche e consolari, *cit.*, *Emigrazione ed istruzione*, in «Il Giornale d'Italia», 24/25 dicembre 1902.

¹⁹² *Ibidem*.

¹⁹³ *Ibidem*.

¹⁹⁴ Ci si riferisce qui al noto articolo di Sonnino pubblicato sulla rivista «Nuova Antologia di scienze, lettere ed arti» nel gennaio 1897 (Serie 4, 67, pp. 9-28).

¹⁹⁵ Sono le modalità di realizzazione di questo disegno di riforma a dividere Sonnino da Giolitti. Sonnino le individua in un programma organico e coerente di adeguamento della pubblica amministrazione alle

10. La situazione si complica: il carteggio tra Washington e Roma

Ma prima di verificare le azioni intraprese dal Ministero della pubblica istruzione con l'ausilio del Commissariato generale dell'emigrazione, è utile ritornare al carteggio tra l'ambasciatore italiano a Washington, Mayor, e il commissario all'emigrazione Bodio degli ultimi mesi del 1902. Nei giorni successivi alla pubblicazione degli articoli sulla «Tribuna», i due intrattennero una fitta corrispondenza epistolare. Il tono e i contenuti delle missive tracciano un quadro nitido dei rapporti tra politica e opinione pubblica nei primi anni del Novecento, e per lucidità di analisi e profondità di pensiero assumono un valore di attualità.

In primo luogo occorre dire che le relazioni tra Mayor e Bodio erano improntate alla cordialità e alla stima, oltre che alla condivisione degli ideali e degli orizzonti politici, seppure all'interno del Ministero degli esteri occupassero ruoli e funzioni diverse, l'uno a Washington sulle rive del Potomac, l'altro nei barocchi uffici romani di piazza SS. Apostoli¹⁹⁶.

La loro amichevole e fitta corrispondenza ha il pregio di mettere in luce quanto la politica e la stampa italiane fossero reciprocamente indipendenti a proposito dei fatti americani: Mayor e Bodio commentano gli articoli; sembrano non conoscerne gli autori né paiono disporre di corsie preferenziali per orientarne l'opinione. Il ruolo che la stampa esercita in questo episodio è quello, da manuale, di una imparziale funzione di controllo.

Infine, ancora una volta, il discorso tra l'ambasciatore e il commissario sottintende la preoccupazione di non indispettire la diplomazia statunitense, suscitando quasi l'impressione di una riposta sudditanza psicologica nei confronti di uno stato tanto nevralgico per la collocazione della nostra manodopera eccedente.

A dimostrarlo, la lettera a cui Bodio allegava l'articolo uscito sulla zanardelliana «Tribuna» il 21 novembre 1902. «Quello pubblicato – scriveva il commissario – è un articolo imprudente che fa più male che bene» perché «gli americani sono padroni in casa

rinnovate esigenze della società in un sistema statale forte (riforma del sistema giudiziario, della pubblica istruzione, ...); Giolitti fissa pochi punti programmatici, da attuare subito, chiedendo «ai ceti dominanti di sopportare, a loro volta, i sacrifici per il miglioramento delle condizioni di vita dei ceti popolari». E. Gentile, *Le origini dell'Italia contemporanea*, cit., p. 17 e p. 22.

¹⁹⁶ La sede del Commissariato generale dell'emigrazione, che si trovava a Roma in piazza SS. Apostoli 73, venne successivamente trasferita in via Torino e poi in via Boncompagni. Questa informazione è desunta da Ministero degli affari esteri, *Il fondo archivistico Commissariato generale dell'emigrazione, 1901-1927*, cit., p. 13.

loro e tocca agli italiani mettersi in grado di saper leggere e scrivere»¹⁹⁷. Per questo, continuava,

c'è da sperare che i legislatori non leggano la Tribuna né alcun giornale italiano; diversamente, potrebbero essere indotti per puntiglio a escludere immediatamente gli analfabeti. Ma potrebbe anche darsi che l'ambasciatore degli Stati Uniti a Roma mandasse il giornale con commenti e che la cosa non fosse priva di influenza, infelice¹⁹⁸.

All'impensierito Bodio, Mayor rispose con una lunga lettera, di cui riportiamo alcuni stralci forse non del tutto pertinenti con l'argomento di questa tesi. Tuttavia, la lucidità della analisi politica è tale da concedere una breve digressione¹⁹⁹.

Mayor respinge l'ipotesi indicata della Tribuna di esercitare pressioni diplomatiche su Roosevelt. Anche se disponeva del diritto di veto, il presidente non era l'ago della bilancia nella politica americana, e a poco sarebbe servito indurlo a sostenere le richieste della diplomazia italiana. In America, Mayor spiegava, a decidere gli orientamenti della politica non erano i deputati o i singoli senatori, per quanto influenti e dotati di autorevolezza, né tanto meno il presidente. Il potere decisionale stava al di fuori del Congresso, e a esercitarlo erano i grandi interessi economici e finanziari. Su questo punto le parole dell'ambasciatore sono eloquenti:

Questa gente non agisce per puntiglio. I grandi interessi sono quelli che la spingono, la agitano, così quindi da potersi paragonare a forze cosmiche nelle quali, fra le quali, contro le quali la forza individuale nulla può o pochissimo. La maggior forza individuale che si dia nel paese, il presidente stesso, che può egli? Se egli va con la corrente [...], è portato da essa. Se va contro, è travolto. Così succederà a Roosevelt se rimanesse isolato contro i grandi interessi ai quali il Senato obbedisce²⁰⁰.

Rispetto alle forze in gioco, Mayor fornisce i dettagli. Al suo interlocutore infatti scrive che la legge «è voluta da un trust molteplice e potente: la *Labor Union*. Quella

¹⁹⁷ AMAE, Rappresentanze diplomatiche e consolari, *cit.*, da Ministero degli affari esteri. Commissariato dell'emigrazione a Comm. Edmondo Mayor Ambasciatore d'Italia Washington D.C., 21 novembre 1902 (f.to Bodio).

¹⁹⁸ *Ibidem*.

¹⁹⁹ AMAE, Rappresentanze diplomatiche e consolari, *cit.*, minuta autografa di Edmondo Mayor des Planches, 22 novembre 1902.

²⁰⁰ *Ibidem*.

manodopera servile, la nostra emigrazione, che sta a fare concorrenza alla manodopera indigena, che permette ai capitalisti conduttori d'impresa di resistere alle loro pretese e alle loro imposizioni, le *Labor Unions* non la vogliono. Contro le *Labor Unions* stanno i trusts industriali, il trust della navigazione, le società di trasporto. Come vedi, grandi forze e grandi interessi contro grandi forze e grandi interessi. In tanta lotta, il miglior articolo di giornale non farà gran che di bene, né il peggiore gran che di male. Parlo di qui».

Passando a commentare i fatti italiani e l'articolo uscito sulla «Tribuna», Mayor esprime un giudizio neppure tanto velato: «In Italia articoli siffatti non possono se non fare del male, perché ci confermano in ordini di idee, in metodi di ragionamento che non sono più di questo tempo. Quando ci lasciamo delle vuote fraseologie, che significano frasi come questa: – noi ci auguriamo che il governo farà sentire la sua voce perché non sia consumata ai nostri danni questa nuova iniquità – ? Né iniquità né cruda offesa. Come dici benissimo, gli americani sono padroni a casa loro e ciò che fanno e dis fanno, non attiene che a loro. A far la voce alta non ci sarà che da perdere il fiato, e a promuovere una viva agitazione in Italia che da renderci ridicoli».

Quando invece si riferisce alla risposta del prof. Sergi, Mayor assume un tono più possibilista. «Hai visto la lettera pubblicata non so più dove del Sergi? Secondo cui dovremmo, o poco manca, ringraziare gli Stati Uniti perché con la loro legislazione contro la immigrazione analfabeta obbligheranno i nostri contadini a imparare a leggere? È un po' paradossale e possiamo fare senza dei ringraziamenti, ma dal male può forse nascere qualche bene».

A questo punto Mayor ricorda a Bodio di aver già indicato nei corsi serali e festivi le misure preventive atte a contrastare l'approvazione del *bill*, «indicandone tuttavia una difficoltà: l'evitare cioè, istituendosi, che il governo possa essere accusato, come non di rado lo si accusa, di favorire e spingere l'emigrazione». E conclude: «Si è pensato a fare qualcosa?».

11. I primi provvedimenti concreti

Su queste basi, la macchina organizzativa si mise in moto e il Commissariato dell'emigrazione avviò una collaborazione con il Ministero dell'istruzione, se pure con una certa lentezza. Titolare della Minerva dal 1901 era l'avvocato trapanese Nunzio Nasi, massone ed ex crispino, legato al gruppo liberale di Zanardelli, che nei due anni di

titolarità firmò numerosi provvedimenti legislativi ordinamentali del sistema scolastico²⁰¹. Sono sue le misure riformiste sullo *status* giuridico ed economico dei docenti e sul trattamento pensionistico e previdenziale dei maestri (L. 19 febbraio 1903 nn. 45 e 53), che sottraendo gli insegnanti al controllo delle autorità locali, aprirono la stagione del riformismo scolastico del primo Novecento, favorevole alle rivendicazioni sindacali e professionali della classe docente²⁰². Sempre a Nasi risalgono alcune delibere sugli asili nido, sui giardini d'infanzia e sull'università, nonché il regolamento che fissava in 60 il numero massimo di studenti per classe.

Mentre il ministro era impegnato con successo in una intensa attività di propaganda personale, coltivava «la sua popolarità attraverso continui giri oratori» e si segnalava «per la cura riservata alla sua immagine pubblica» (disseminò scuole e ambienti dell'educazione di busti, fotografie, cartoline, quadri che lo rappresentavano)²⁰³, i suoi collaboratori ponevano le basi per un progetto di intervento rispetto all'emigrazione che rispondesse insieme a criteri di correttezza scientifica e di equità.

Il primo passo fu quello di delimitare l'area territoriale di intervento e di reperire informazioni aggiornate sui tassi percentuali di emigrazione sia a livello comunale che regionale. Aspetto apparentemente banale ma di non semplice realizzazione, visto che per il biennio 1900-1901 la Direzione generale della statistica aveva pubblicato sulla «Gazzetta Ufficiale» notizie dei tassi di espatrio su base provinciale ma non comunale, e che per il precedente biennio 1898-1899 le pubblicazioni ufficiali distinguevano solo tra emigrazione temporanea ed emigrazione permanente. La frammentarietà dei dati venne tuttavia risolta grazie all'intervento del commissario all'emigrazione Bodio²⁰⁴, che tra fine dicembre 1902 e inizio del gennaio 1903 assicurò il suo interessamento presso la Direzione generale della statistica²⁰⁵.

²⁰¹ Per queste informazioni: N. D'Amico, *Storia e storie della scuola italiana*, cit., pp. 166-168.

²⁰² In ritardo rispetto ad altre associazioni di categoria, risale al 1901 la fondazione dell'Unione magistrale nazionale, diretta dal radicale e futuro ministro dell'istruzione Luigi Credaro, al 1906 la nascita dell'Associazione Niccolò Tommaseo a orientamento cattolico.

²⁰³ Le notizie su Nunzio Nasi sono desunte da G.L. Fruci, *Nasi, Nunzio*, in DBI, 77, 2012.

²⁰⁴ F. Bonelli, *Bodio, Luigi*, in DBI, 11, 1969. Luigi Bodio era stato tra i fondatori dell'Istituto internazionale di statistica e dal 1900 conservava il ruolo di presidente del Consiglio superiore di statistica, con interessi nel campo dell'emigrazione, della giustizia civile e penale, dell'economia e nel settore della metodologia statistica.

²⁰⁵ ACS, b. 126, cit., da Ministero degli affari esteri a Ministero della istruzione pubblica (f.to comm. Luigi Bodio), 27 dicembre 1902 e da Ministero della istruzione pubblica a Ministero degli affari esteri - *urgentissimo* (f.to Il Ministro), 10 gennaio 1903.

Di fianco a questo, un altro punto preliminare consisteva nel disporre del testo ufficiale sul quale starebbe stata effettuata la prova di lettura a Ellis Island e nei porti degli Stati Uniti. Per questo il Ministero dell'istruzione richiese con urgenza al Ministero degli affari esteri se per la lettura della costituzione americana sarebbe stata adoperata una qualunque versione italiana oppure se esistesse un testo unico pubblicato dal governo statunitense, e in tal caso pregava di indicarlo²⁰⁶.

12. Il finanziamento non è un problema

Nel gennaio 1903 entrò sulla scena il ministro Nasi in persona. La sua ipotesi era quella di agire su un doppio binario: da una parte, predisporre provvedimenti gradualisti per promuovere «nel migliore modo possibile l'applicazione della legge sull'istruzione obbligatoria per le classi più povere»²⁰⁷. Dall'altra, poiché era necessario porre qualche rimedio alla situazione immediata, procedere all'attivazione urgente di «un migliaio di scuole serali per adulti nei comuni dell'Italia meridionale che all'emigrazione danno maggiore contingente». Per raggiungere questo scopo, Nasi calcolava nella somma di 100.000 lire l'ammontare complessivo della spesa. Metà sarebbe stata erogata dalla amministrazione dal lui presieduta, «racimolandola tra i vari capitoli bilancio», l'altra metà – egli suggeriva – dal Ministero degli esteri²⁰⁸. Con questo *budget*, sarebbero state avviate fin da subito 1000 scuole serali, garantendo ai maestri una gratificazione di lire 100 ciascuno. Ogni corso avrebbe contato una quarantina di alunni e a carico dei comuni avrebbero pesato solo le spese per l'illuminazione e il riscaldamento, dove necessario. Quanto alla localizzazione, gli sforzi andavano concentrati nelle province meridionali. Là, «l'analfabetismo era massimo e massimi erano i bisogni della popolazione», sia per il vuoto pressoché totale di scuole per gli adulti, tanto numerose invece nell'Italia settentrionale; sia perché da quei luoghi l'emigrazione si dirigeva verso paesi che stavano per restringere gli accessi²⁰⁹.

Per queste ragioni, Nasi invitava il Commissariato dell'emigrazione a segnalare i 1000 comuni beneficiari del provvedimento, con la quantificazione dei corsi da avviare in ogni

²⁰⁶ ACS, b. 126, *cit.*, da Ministero della istruzione pubblica a Ministero degli affari esteri – *urgentissimo*, *cit.*

²⁰⁷ ACS, b. 126, *cit.*, da Ministero della istruzione pubblica a Ministero degli affari esteri (f.to Il Ministro Nunzio Nasi), 19 gennaio 1903.

²⁰⁸ Nasi riconosceva che la somma di 50.000 lire, mentre era assolutamente inadeguata allo scopo, costituiva il massimo sforzo che il Ministero dell'istruzione poteva mettere a disposizione in quel momento.

²⁰⁹ *Ibidem*.

località in ragione del numero degli emigranti. «In pari tempo – egli aggiungeva, quasi a suggerire una risposta positiva – non dubito che Ella [Bodio] accoglierà la mia proposta di concorrere per metà nella spesa necessaria».

La risposta giunse cinque giorni più tardi²¹⁰. Bodio si dichiarava in linea di massima favorevole a un concorso finanziario del Ministero degli esteri, riconoscendo che «il Commissariato non sarebbe alieno». Tuttavia, poiché si trattava di un provvedimento di carattere eccezionale che non era mai stato menzionato fino ad allora fra gli scopi e i titoli di erogazione del fondo per l'emigrazione, era indispensabile sentire il parere preventivo della Commissione parlamentare di vigilanza²¹¹.

Anche rispetto all'elenco dei comuni, Bodio sembrò in un primo tempo temporeggiare, limitandosi ad affermare che il lavoro sarebbe stato pronto in tempo utile per la distribuzione dei sussidi ai maestri. Quando però, dopo pochi giorni, giunse in Italia la notizia (poi smentita dai fatti) che gli Stati Uniti avevano cominciato a respingere gli analfabeti, fu proprio Bodio a muoversi in prima persona e a fare a sua volta pressioni sul Ministero dell'istruzione per avviare al più presto «le pratiche da proporre alla Commissione parlamentare di vigilanza del fondo per l'emigrazione»²¹².

Per parte sua, Nasi provvide nominando una Commissione di studio *ad hoc*, composta da Edoardo Pantano, Silvestro Picardi²¹³ e Giuseppe Sergi, con l'incarico di delineare i

²¹⁰ ACS, Sistemazione delle scuole serali e festive, b. 126, *cit.*, da *Ministero degli affari esteri a Ministero della istruzione pubblica* (f.to Luigi Bodio), 24 gennaio 1903.

²¹¹ Le competenze della Commissione parlamentare di vigilanza erano state definite dall'art. 28 della legge 23/1901 sull'emigrazione: «Il bilancio del Fondo per l'emigrazione, sul quale graveranno le spese per il Commissariato, e per i servizi ad esso attinenti, secondo norme fissate dal regolamento, verrà presentato ogni anno al Parlamento, che lo esamina e vota separatamente. Il Fondo per l'emigrazione è messo sotto la vigilanza di una Commissione permanente, composta di tre senatori e di tre deputati, da nominarsi dalle rispettive camere in ciascheduna sessione. Essi continueranno a far parte della Commissione anche nell'intervallo tra le legislature e le sessioni. La Commissione pubblicherà ogni anno una relazione che sarà presentata al Parlamento dal ministro per gli affari esteri».

²¹² ACS, Sistemazione delle scuole serali e festive, b. 126, *cit.*, da *Divisione VI Ministero della istruzione pubblica a Ministro istruzione pubblica – urgentissimo* (f.to Assante), 31 gennaio 1903. In questa nota il capo della Divisione VI del Ministero dell'Istruzione riferiva al ministro Nasi che il Ministero degli affari esteri aveva dato risposta alla comunicazione del Ministero dell'istruzione «per avviare i mezzi più idonei a combattere l'analfabetismo nei comuni dove maggiore è l'emigrazione verso gli Stati Uniti dicendo che occorre agire senza indugio per avviare le pratiche da proporre alla Commissione parlamentare di vigilanza del fondo dell'emigrazione, anche perché gli Stati Uniti hanno già cominciato a respingere alcuni emigranti analfabeti. Comunica anche che chiederà al Commissariato l'elenco dei comuni in oggetto».

²¹³ Il messinese Silvestro Picardi ricoprì l'incarico di vicepresidente della Commissione generale del bilancio (1898-1899) e fu per pochi mesi ministro dell'agricoltura industria e commercio nel governo Zanardelli del 1901. Di emigrazione si occupò in quanto membro del Consiglio centrale della Società Dante Alighieri. Per queste notizie: Senato della Repubblica, schede senatori, *Silvestro Picardi*, on line: <http://notes9.senato.it/web/senregno.nsf/643aea4d2800e476c12574e50043faad/1e0219b63ea846e54125646f005e7b13?OpenDocument>

provvedimenti più idonei. La prima riunione ebbe luogo domenica 15 marzo 1903: la situazione precipitava e occorreva correre ai ripari.

13. Un esperimento autonomo: il caso di Cotrone

Mentre avveniva lo scambio di informazioni di cui abbiamo detto, il comune di Cotrone (oggi Cotronei in provincia di Crotone) tentava un esperimento in via autonoma. La Calabria era una delle regioni italiane più arretrate. L'Inchiesta parlamentare sulle condizioni dei contadini nelle province meridionali e nella Sicilia nel 1907 avrebbe messo in luce che i tassi di alfabetizzazione calabresi erano molto al di sotto della media nazionale: pochi gli asili, praticamente nessuna scuola femminile, frequenza elementare generalmente molto scarsa. In controtendenza con altre realtà del meridione, esisteva però un vivace tessuto di scuole per gli adulti: quelle serali erano presenti in quasi tutti i comuni, e in alcuni luoghi anche qualche scuola festiva²¹⁴.

Nei primi giorni del 1903, con una circolare datata il 5 gennaio, l'ispettore scolastico del circondario di Cotrone Catalani²¹⁵ aveva inviato ai comuni la richiesta di rinnovare l'istituzione dei corsi serali abbreviati per gli analfabeti.

«Ritenuto che è opera civile combattere con tutti i mezzi il male dell'analfabetismo che tuttora ha profonde radici in questa contrada»²¹⁶, il sindaco e la Giunta di Cotrone avevano risposto all'invito dell'ispettore e deliberato il 22 gennaio 1903 di avviare due brevi corsi serali. Venivano disposti premi in denaro di 5 o 10 lire per gli alunni più diligenti, da sostenere con un contributo di 50 lire da parte del comune e con le donazioni di alcuni istituti bancari della città, mentre gli stipendi per i maestri sarebbero stati prelevati dal fondo straordinario comunale per gli imprevisti²¹⁷. La cifra non era enorme ma avrebbe ridotto le disponibilità per eventuali necessità: per questo il sindaco Eugenio Filippo e la Giunta deliberarono «di fare istanza al Ministero della istruzione pubblica perché accordi un concorso governativo straordinario». A quanto dovesse ammontare il concorso

²¹⁴ In particolare, per le notizie su istruzione e scolarizzazione in Basilicata si rinvia all'*Inchiesta parlamentare sulle condizioni dei contadini nelle Province meridionali e nella Sicilia*, vol. V – *Basilicata e Calabria*, tomo I *Basilicata. Relazione del delegato tecnico prof. Eugenio Azimonti*, p. 64; per le condizioni intellettuali e morali delle province calabresi invece, sempre al vol. V dell'*Inchiesta (Basilicata e Calabria)*, ma al tomo II, *Calabria. Relazione del delegato tecnico prof. Ernesto Marengi*, pp. 554-570 (in particolare, per le scuole serali e domenicali si vedano le pagine 566-567).

²¹⁵ Non ne conosciamo il nome: l'ispettore si firmava G. Catalani.

²¹⁶ ACS, b. 126, *cit.*, *Delibera della Giunta municipale di Cotrone*, 22 gennaio 1903.

²¹⁷ 50 lezioni a 1,5 lire per lezione per 2 maestri, che assommavano in totale a 150 lire.

governativo non è chiaro, perché sulle carte reperibili all'Archivio centrale dello stato non compare alcuna indicazione puntuale; quel che è certo è che la richiesta venne inviata alla Divisione VI del Ministero, quella che si occupava della istruzione elementare e popolare, sempre in data 22 gennaio 1903. Con questa istanza ufficiale, con questa richiesta di sovvenzioni allo stato, Cotrone anticipava l'orientamento che sarebbe stato introdotto di lì a poco, cioè che le spese per le scuole serali speciali per gli emigranti dovessero essere sostenute – almeno in parte – direttamente dal Ministero. Occorre segnalare che la parola “emigranti” non compariva né nella delibera del Consiglio comunale né nell'incartamento inviato al Ministero ma è chiaro che ci si riferiva in modo implicito a loro, dato che la Calabria segnava nel quinquennio 1901-05 uno dei tassi di espatrio più elevati: il 30 per mille, con punte dell'85.9 per mille ad Altomonte in provincia di Cosenza²¹⁸.

Il Ministero non ripose. A sostenere la richiesta del comune intervenne allora in prima persona l'ispettore scolastico Catalani: è sua una serie di lettere, tutte indirizzate al Ministero, che reclamano un intervento «sollecito» da parte degli uffici romani. Se ne riportano alcuni stralci, perché descrivono bene le condizioni delle istituzioni scolastiche nel Mezzogiorno e il tono dei rapporti tra organi gli centrali dello stato e gli enti locali.

Illustrissimo commendatore, – scriveva Catalani – stavolta non mi lagno né canto le solite lamentazioni. L'animo mio è sollevato da un ideale e da un sentimento elevato che hanno avuto qui i primi successi. E ora, a voi il resto; perché l'immagine vostra, la fede nel vostro patrocinio mi hanno ridestato, mi hanno risollevato dell'inerzia dello spirito e mi hanno rimesso nell'azione. Eccomi adunque per campo di battaglia, in cui ho già azzeccato le prime vittorie; perché qui il corso speciale per gli analfabeti è frequentato da 112 adulti. Mi mancano personale e mezzi. Spiegate adunque tutta la vostra autorità, tutta la vostra energia onde il Ministero venga in aiuto sollecito a Cotrone e agli altri comuni del circondario; e in 2 mesi 500 analfabeti sapranno leggere e scrivere. Attendo, Catalani²¹⁹.

²¹⁸ *Inchiesta parlamentare sulle condizioni dei contadini nelle Province meridionali e nella Sicilia, cit.*, vol. V, *cit.*, tomo II *Calabrie*, p. 708.

²¹⁹ ACS, b. 126, *cit.*, da il R. *Ispettore scolastico Cotrone a Ministero istruzione pubblica*, 12 febbraio 1903.

Nel linguaggio dell'ispettore, istruire era una guerra, e per la guerra occorrevano uomini e mezzi. A Catalani non arrivarono né gli uni né gli altri, e a dire il vero, neppure una risposta.

Per indurre l'amministrazione centrale a intervenire finanziariamente, in una lunga relazione del 12 febbraio Catalani aveva tratteggiato la situazione socio-economica del circondario scolastico a lui affidato e suggerito numerosi interventi risolutivi idonei a vincere la campagna contro l'analfabetismo. Di fronte al silenzio di Roma, l'ispettore pose di nuovo mano alla penna e compose un biglietto riservato, indirizzandolo questa volta direttamente al gabinetto del ministro Nasi²²⁰. Il tono era molto diverso dal primo messaggio, e non nascondeva l'irritazione. «Vi mandai un mio rapporto al Ministero della istruzione pubblica di corsi speciali per gli analfabeti adulti. L'avete ricevuto? Il provveditore ha trasmesso gerarchicamente l'originale? Lo domando perché sarebbe inutile domandarlo a lui che non ha il sistema di scrivere, rispondere, liquidare indennità». L'ispettore era un uomo risoluto e non andava per il sottile. «Se S.E. creda d'aiutare l'opera mia bisogna far subito – continuava – se no mi si dica e io ricadrò nell'inerzia. Qui già furono 156 gli operai e i contadini che frequentarono questi corsi con molto slancio e sono impiegati ai massimi. In caso di rifiuto [...] farò chiudere questi corsi, nei quali mi sono già impegnato e non vorrei venir meno. [...] Ecco perché desidero una risposta qualsiasi, e prego voi vivamente d'interessarsene. [...] Ma se l'ufficio scolastico è inerte, la mia energia si infrangerà. È per questo che chiedo un aiuto urgente e ho fede che me lo darete»²²¹.

Non è chiaro quale sia stato l'esito della vicenda, perché il carteggio si interrompe a questo punto. L'episodio è comunque rilevante perché ci permette di comprendere, al di là delle difficoltà legate all'impianto di un sistema scolastico elementare che gravava specialmente sulle casse spesso dissestate delle amministrazioni comunali, soprattutto al sud, il tipo di problemi che si sarebbero posti di lì a poco con la nascita dei corsi per gli emigranti.

²²⁰ ACS, b. 126, *cit.*, *biglietto riservato da Regio Ispettorato scolastico a Gabinetto Ministro della istruzione pubblica*, 21 febbraio 1903.

²²¹ *Ibidem*.

14. Il ministro Nasi in difficoltà

Che il ministro dell'istruzione Nasi fosse un personaggio carismatico, con una *leadership* pressoché incontrastata tra la borghesia siciliana è fatto noto, come pure il fatto che per lui le elezioni politiche si trasformavano quasi sempre in plebisciti personali nel collegio di Trapani, da cui proveniva²²². Dotato di una eloquenza non comune, come si evince dai discorsi pronunciati in Parlamento e in diverse occasioni ufficiali²²³, era in grado di intercettare le simpatie di ampi settori dell'opinione pubblica. Al Congresso dell'unione nazionale delle maestre e dei maestri italiani, al Congresso geografico italiano, nello stesso Parlamento, i suoi discorsi erano chiari, convincenti e trascinanti, e sapevano ottenere il plauso dell'uditorio. In linea con il governo liberal progressista Zanardelli di cui faceva parte, la sua idea di scuola era democratica, concepita come una riforma generale del sistema a vantaggio dell'istruzione popolare che ancora mancava: a partire dall'ordine elementare, «per salire, senza interruzioni, alla scuola complementare e arrivare fino all'Università del popolo»²²⁴. Gli obiettivi che da neo-ministro aveva presentato nel maggio 1901 alla Camera dei deputati nella discussione sul bilancio della pubblica istruzione andavano dall'aumento degli stipendi per i maestri (perché «dinanzi alle ragioni della fame non è possibile discutere»), all'avocazione allo stato dell'istruzione elementare, fino all'abolizione dei sussidi per le scuole clericali²²⁵. Sapeva essere ironico («Disgraziatamente, noi siamo troppo ignoranti di geografia. Abbiamo avuto una specie di ripugnanza accademica contro questo studio, fino a render possibile che un direttore generale della pubblica sicurezza, volendo fare cosa utile agli emigranti, raccomandasse loro di non recarsi all'isola di San Paolo, nel Brasile!»²²⁶), interpretando con determinazione una politica scolastica all'altezza delle ambizioni di potenza mediterranea della nuova Italia. «Occorre dunque – disse alla Camera durante la discussione del bilancio della pubblica istruzione – non solo una buona legge che rappresenti un opportuno ed efficace mutamento nella politica dell'emigrazione; ma occorre anche qualche provvedimento inteso a diffondere una specie di educazione

²²² G.L. Fruci, *Nasi, Nunzio*, cit.

²²³ A solo titolo di esempio si vedano *Per la pubblica educazione. Discorsi pronunciati dal Ministro on. Nunzio Nasi*, Tip. Ludovico Cecchini, Roma 1901 e *Per la pubblica educazione. Alcuni discorsi pronunciati nel parlamento da S.E. il ministro della pubblica istruzione on. Nunzio Nasi dal 28 novembre 1901 al 31 dicembre 1902*, Tip. Ditta Ludovico Cecchini, Roma 1903.

²²⁴ *Per la pubblica educazione. Discorsi pronunciati dal Ministro on. Nunzio Nasi*, cit., p. 52.

²²⁵ *Ivi*, p. 47 e ss.

²²⁶ *Ivi*, pp. 72-73.

coloniale, che possa meglio dirigere quel movimento crescente in molte parti del nostro paese; [...] per stabilire nei centri, ove si sviluppa la tendenza morbosa dell'emigrazione, alcune scuole speciali, affinché coloro che si decidono a partire sappiano dove vanno e in mano di chi affidano la propria esistenza»²²⁷.

Chi non gradiva i suoi metodi era il ministro degli interni. Noto è lo scontro in occasione delle manifestazioni studentesche contro l'Austria nell'estate del 1903, quando Giolitti criticò aspramente l'atteggiamento troppo tollerante di Nasi dopo i fatti di Innsbruck²²⁸. Ma anche in precedenza i loro rapporti erano stati conflittuali: significativo è un telegramma, oggi conservato all'Archivio centrale dello stato di Roma, in cui Giolitti, senza mezzi termini, critica un provvedimento di Nasi e minaccia la crisi di governo. A fine anno scolastico, il 27 maggio 1902, i giornali avevano comunicato che contrariamente agli usi consolidati non sarebbero stati ammessi agli esami conclusivi del liceo gli studenti che avessero una media inferiore ai 7 punti di media. «Questa sarebbe un'infamia», scrive Giolitti. «Non è lecito turbare in questo modo le famiglie. Spero notizia falsa. Se fosse vera, ti avverto che non intendo fare parte di governo che comanda simili pazzie»²²⁹. E a quello indirizzato a Nasi, in poco meno di un'ora e mezza, Giolitti fece seguire altri tre telegrammi, questa volta direttamente al presidente del Consiglio Zanardelli, sempre di tono assai poco conciliativo: non solo suscitare un così giustificato malcontento a fine anno era «cosa da pazzi», e occorreva provvedere al più presto per «evitare simile stravaganza»²³⁰ (ore 16.15), ma addirittura il nuovo regolamento era stato pubblicato da Nasi contravvenendo alle procedure previste dal decreto della Presidenza del Consiglio, che disponevano una valutazione preventiva da parte dei ministri: era pertanto necessaria una revoca immediata (ore 16.25)²³¹.

Luci e ombre contrassegnavano dunque l'azione del ministro dell'istruzione pubblica in quegli anni. Nel 1903 intanto la situazione di Nasi si faceva sempre più delicata, con gravi accuse che sarebbero sfociate a fine anno in uno scandalo politico-giudiziario e

²²⁷ *Ivi*, p. 73.

²²⁸ L'Università di Innsbruck era stata sede di violenti scontri tra studenti trentini, tirolesi e triestini. In G.L. Fruci, *Nasi, Nunzio, cit.*

²²⁹ ACS, Archivi di personalità della politica e della pubblica amministrazione. Giolitti Giovanni (1858-1928). 1° e 2° versamento, b. 2, f. 12 -Nasi, da *Camera dei Deputati, Giolitti, a Nasi, Ministro Istruzione Pubblica*, telegramma cifrato spedito il 27 maggio 1902 ore 15.40.

²³⁰ *Ivi*, da *Camera dei Deputati, Giolitti, a S.E. Zanardelli Presidenza del Consiglio dei ministri Palermo*, telegramma spedito il 27 maggio 1902 ore 16.15.

²³¹ *Ivi*, da *Camera dei Deputati, Giolitti, a S.E. Zanardelli Presidenza del Consiglio dei ministri Palermo*, telegramma spedito il 27 maggio 1902 ore 16.25.

nell'imputazione gravissima di malversazione ai danni dell'erario (aveva utilizzato per scopi elettorali la cancelleria del suo ufficio)²³².

La questione degli emigranti passò in secondo piano, e per tre mesi la Minerva rimase in silenzio. Mentre almeno tre lettere del Ministero degli esteri giungevano inutilmente sul tavolo di Nasi, il deputato di Trapani era impegnato a risolvere le sue questioni personali. «Caro Giolitti» – scriveva a mano su un biglietto – «sono contento di vedere che si è ristabilito dopo non breve sofferenza. Fedele al mio carattere di impulsivo sono costretto a domandare se posso venire a mendicare»²³³. E di nuovo, sempre nella stessa giornata: «Caro Giolitti, può e vuole vedermi? Vedermi quando verrò nella veste seducente del mendicante?»²³⁴. Seduttore e mendicante: gli emigranti per ora dovevano aspettare.

Oltre alle faccende private del ministro della istruzione, a frenare le procedure di avvio delle scuole speciali concorse una notizia importante, giunta inattesa ma accolta in Italia come una liberazione: dal 6 marzo 1903 la nuova legge degli Stati Uniti sull'immigrazione rendeva più severe le condizioni per l'ammissione degli stranieri ma senza introdurre il temuto divieto per gli illetterati, provvedimento su cui il presidente Roosevelt aveva posto il veto. Come aveva previsto a suo tempo l'ambasciatore a Washington Mayor, la forza dei grandi trust dei trasporti aveva avuto la meglio.

Anche se l'urgenza era venuta meno, il Commissariato per l'emigrazione intendeva proseguire il lavoro intrapreso; e dal mese di aprile sollecitò più volte Nasi per comprendere se fosse intenzione del Ministero dell'istruzione proporre per via legislativa provvedimenti speciali per l'istruzione degli adulti, correlati da adeguati stanziamenti del bilancio, oppure se, in via transitoria, confermasse la richiesta di concorso pecuniario al fondo per l'emigrazione del Ministero degli esteri; caso in cui sarebbe stato necessario far iscrivere un nuovo capitolo nel bilancio del fondo, con una nota di variazione per l'esercizio 1903-1904²³⁵.

²³² Per le accuse a Nasi in Parlamento si veda la discussione sul *Bilancio dell'istruzione pubblica*, in AP, XXI, 2, 1, 15 dicembre 1903, pp. 9837-9856.

²³³ ACS, Giolitti Giovanni, *cit.*, da *Nasi a Giolitti*, biglietto spedito il 23 marzo 1903.

²³⁴ *Ivi*, da *Nasi a Giolitti*, biglietto spedito il 23 marzo 1903.

²³⁵ ACS, Sistemazione delle scuole serali e festive, b. 126, *cit.*, da *Ministero istruzione pubblica - Il Capodivisione VI Assante al sig. Ministro*, 20 aprile 1903; da *Ministero istruzione pubblica Divisione VI - Il Capodivisione Assante al Ministro*, 30 aprile 1903; da *Ministero affari esteri - Commissariato dell'emigrazione a on. Nasi Ministro pubblica istruzione*, 12 aprile 1903.

Quando Nasi riprese i contatti con Bodio, rinnovando nel mese di luglio la richiesta di un contributo di 50.000²³⁶, il bilancio del fondo di emigrazione era ormai stato presentato alla Camera senza gli stanziamenti per le scuole speciali, così che la collaborazione finanziaria tra le due amministrazioni fu rinviata all'anno successivo²³⁷.

Nell'autunno il presidente del Consiglio Zanardelli rassegnò le dimissioni e dal 3 novembre 1903 ebbe inizio il secondo governo Giolitti. Il nuovo ministro all'istruzione, designato a sostituire Nasi, era Vittorio Emanuele Orlando, un accademico siciliano studioso di diritto costituzionale e amministrativo che da pochi anni era passato alla politica²³⁸. Sarà lui a condurre a realizzazione le scuole speciali per gli emigranti.

²³⁶ *Ivi, da Ministro Ministero istruzione pubblica Nasi a Commissariato dell'emigrazione, Ministero affari esteri*, 8 luglio 1903.

²³⁷ *Ivi, da Ministero affari esteri - Bodio a S.E. il Ministro Ministero istruzione pubblica*, 19 luglio 1903.

²³⁸ *Vittorio Emanuele Orlando. Discorsi parlamentari, con un saggio di Fabio Grassi Orsini*, Il Mulino, Bologna 2002, pp. 35 e ss.

Una soluzione “integrata”: le scuole speciali per gli emigranti e la legge Orlando del 1904

Il 21 ottobre 1903 il presidente del Consiglio Zanardelli, gravemente malato, rassegnò le dimissioni in seguito alle polemiche scaturite dalla mancata visita in Italia dello zar Nicola II²³⁹. Vittorio Emanuele III affidò l’incarico di formare il nuovo governo a Giovanni Giolitti, che di Zanardelli era stato ministro degli interni. Criticato per la scarsa esperienza di governo e per un passato politico imbarazzante (era stato ministro del tesoro nei momenti dello scandalo della Banca romana²⁴⁰), Giolitti era riuscito ad aggregare intorno al suo programma concreto e riformista le forze parlamentari del centro e della destra, pur mantenendo aperta la collaborazione con l’estrema sinistra radicale e il partito socialista con l’offerta, senza esito, di uno spazio di governo. Il filo clericale Tommaso Tittoni agli affari esteri, Luigi Luzzatti al tesoro e Vittorio Emanuele Orlando all’istruzione conferivano al governo un carattere conservatore che tuttavia era smentito dal suo programma, progressista nell’impegno a migliorare le condizioni del Mezzogiorno, sanare le finanze locali, ridurre il carico fiscale e – per il mondo della scuola – elevare gli stipendi degli insegnanti.

Per Vittorio Emanuele Orlando, l’incarico di ministro dell’istruzione fu l’inizio di un lungo percorso politico che si concluse solo con la morte, avvenuta nel 1952. Dopo l’esperienza al Ministero dell’istruzione, Orlando ricoprì infatti l’incarico di ministro di grazia e giustizia e dei culti – sempre con Giolitti tra il 1907 e il 1909, poi con Salandra dal 1914 al 1916 – e divenne presidente del Consiglio nelle giornate difficili di Caporetto e nei mesi incerti della Conferenza di pace e del primo dopoguerra. A un iniziale appoggio al governo fascista seguì il passaggio all’opposizione dopo il delitto Matteotti e, come per molti altri giolittiani, l’uscita dalla scena politica fino alla liberazione di Roma nel 1945. Ottenne la nomina alla Costituente nel ‘46 e fu senatore della repubblica dal 1948 al 1952²⁴¹.

²³⁹ Per timore di azioni violente a opera dei gruppi anarchici o del movimento socialista.

²⁴⁰ Una ispezione rivelò che la Banca Romana, uno dei sei istituti di emissione presenti sul territorio nazionale, aveva duplicato denaro contante facendolo poi circolare illegalmente. All’epoca dei fatti Giolitti rivestiva la carica di ministro del tesoro. In seguito allo scandalo (avrebbe tratto profitti diretti per la propria campagna elettorale e tentato di insabbiare i risultati dell’inchiesta), Giolitti fu costretto alle dimissioni (aveva ottenuto l’incarico di presidente del Consiglio nel 1892).

²⁴¹ Per queste notizie si rinvia a G. Cianferotti, voce *Orlando, Vittorio Emanuele*, in DBI, 79, 2013.

Se si ripercorre la sua prima prova da statista, cioè l'anno e mezzo trascorso alla direzione del Ministero dell'istruzione tra il mese di novembre 1903 e il marzo 1905, assumendo come punto di osservazione la vicenda di cui ci stiamo occupando, cioè l'educazione degli adulti emigranti, emergono con evidenza due aspetti. In primo luogo la volontà di operare in continuità con gli orientamenti definiti negli anni precedenti dal commissario generale all'emigrazione Luigi Bodio e dal ministro all'istruzione Nunzio Nasi, finalizzati all'apertura di corsi speciali nelle regioni meno alfabetizzate del Regno per chi era in procinto di lasciare il nostro paese alla volta degli Stati Uniti. Anche se l'*iter* dello *Shattuc Act* al Congresso di Washington si era risolto senza conseguenze immediate, Orlando volle portare a termine il progetto per le scuole nel Mezzogiorno che era stato avviato nell'anno scolastico 1903-04 e non era ancora compiuto. In questo ambito la collaborazione di Orlando con il Commissariato dell'emigrazione fu strettissima, costante e proficua.

A caratterizzare l'azione politica del ministero Orlando fu inoltre l'*understatement* con il quale la tematica delle scuole speciali per gli emigranti venne affrontata a livello pubblico. Di tutto il lavoro sotterraneo e continuo tra Minerva e Commissariato emergono solo fugaci accenni in qualche intervista rilasciata ai quotidiani nazionali. La volontà dichiarata da Orlando era piuttosto quella di condurre in porto una riforma complessiva dell'istruzione popolare attraverso provvedimenti normativi destinati a tutte le fasce anagrafiche, non solo agli adulti ma anche ai giovani, e che consentisse di corrispondere alle necessità dei lavoratori in partenza per l'estero, indipendentemente da destinazione e durata della permanenza.

Per definirla in breve, quella di Orlando fu una azione palese a favore dell'istruzione popolare, ma sottotraccia per le scuole degli emigranti verso l'America²⁴².

²⁴² Dopo la segnalazione al Parlamento da parte di Pantano nel 1902, il problema dei respingimenti degli analfabeti dai porti degli Stati Uniti venne palesato anche da Luigi Credaro, che nel dicembre 1903 affermò alla Camera: «Onorevoli colleghi, avrete appreso in questi giorni una notizia venuta dagli Stati Uniti; che cioè il presidente di quella repubblica, nel messaggio ai delegati dell'Unione, ha pronunciato queste parole, per noi minacciose: 'Noi dobbiamo pensare ad allontanare interamente dagli Stati Uniti i cittadini non desiderabili'. E cittadini non desiderabili sono gli analfabeti. Alla federazione australiana, alla Colonia del Capo, alla Colombia si aggiungono gli Stati Uniti nel chiudere le porte alla emigrazione italiana e specialmente all'emigrazione del Mezzogiorno. Dal primo settembre dell'anno scorso al 30 settembre di questo, si calcola che siano salpati da Napoli, diretti agli Stati Uniti, circa 500 emigranti al giorno. Immaginate il contraccolpo finanziario che avrà l'Italia meridionale, se domani tutta questa gente analfabeta sarà respinta dai porti degli Stati Uniti e dovrà ritornare in Italia [...]. È perciò che noi non possiamo attendere a porre in fuga l'alfabetismo, provvedendo solamente alla istruzione della generazione crescente ed ai bambini. In questo momento storico ed economico l'Italia deve svolgere la lotta contro l'analfabetismo anche riguardo agli adulti». In *Discorso di Luigi Credaro (Relatore del Bilancio di Pubblica Istruzione)*,

È forse una coincidenza casuale, ma nell'articolazione della politica scolastica realizzata dal secondo governo Giolitti non è impossibile intravedere la realizzazione di quel disegno generale di alfabetizzazione che l'ambasciatore Mayor aveva invocato due anni prima. Anzi, secondo questa ipotesi, la riforma per la scuola popolare del 1904 costituirebbe il primo tassello della risposta italiana alle pressioni anti-immigratorie che provenivano da altri paesi, dagli Stati Uniti soprattutto. Con i successivi provvedimenti speciali per il Mezzogiorno del 1906 e con la legge Daneo Credaro di avocazione della scuola elementare del 1911, lo stato italiano si sarebbe posto nelle condizioni di contrastare efficacemente nuove possibili modifiche in senso restrittivo dello *Shattuc Act*, grazie all'elevamento dell'obbligo scolastico fino ai 12 anni e all'istituzione di un ingente numero di scuole serali di base per gli adulti. Quando ciò avverrà, nel 1917, la riforma della scuola elementare era ormai a pieno regime.

15. Il governo Orlando: le linee programmatiche

Le linee programmatiche di Orlando sono chiaramente identificabili in una serie di interviste e di interventi pubblici, che il ministro rilasciò all'indomani del suo insediamento a palazzo della Minerva. Due sono gli aspetti generali che all'inizio del mandato gli stavano maggiormente a cuore: il consolidamento di bilancio e la stabilità degli ordinamenti scolastici.

Quanto al primo punto, in un discorso al Senato durante la discussione sullo stato previsionale di spesa del Ministero della pubblica istruzione per l'esercizio finanziario 1903-04, Orlando osservava amaramente che i servizi all'istruzione erano così inadeguatamente dotati, che per una riforma complessiva sarebbero occorsi parecchi milioni²⁴³. In quel particolare momento storico tuttavia non era sua intenzione rivolgere una richiesta di maggiori mezzi finanziari al collega del tesoro. Anche perché, se era corretto affermare che nella storia della scuola italiana gli aumenti di bilancio erano sempre stati inadeguati alle necessità, «in senso assoluto non è neppure giusto dire che nulla si sia fatto, quando si tenga conto che in 25 anni il nostro bilancio dell'istruzione è

pronunziato alla Camera dei deputati nella 1ª tornata del 14 dicembre 1903, Tipografia della Camera dei Deputati, Roma 1903, p. 9.

²⁴³ V.E. Orlando, *Sul disegno di legge «Stato di previsione della spesa del Ministero della pubblica istruzione per l'esercizio finanziario 1903-1904»* (Senato del Regno, tornata del 23 dicembre 1903), in Vittorio Emanuele Orlando. *Discorsi parlamentari, cit.*, pp. 137 e ss.

pressoché raddoppiato»²⁴⁴. Dunque, sì ad aggiustamenti e riforme, ma senza ulteriori spese e aggravii di bilancio. Anzi, proprio in vista di un contenimento delle spese Orlando arrivava a suggerire l'ipotesi di ritoccare il sistema delle tasse per la scuola secondaria, essendo «convinto che l'istruzione secondaria è uno di quei servizi pubblici che debbono essere pagati da chi se ne serve»²⁴⁵.

Quanto al secondo punto, Orlando insiste spesso sulla necessità di provvedere alla conservazione di una linea di continuità nel mondo delle istituzioni scolastiche. Un ostacolo grave alla realizzazione di progressi effettivi in campo didattico era dato – a suo giudizio – da un succedersi continuo di riforme e controriforme che fiaccavano le capacità gestionali dei docenti e delle famiglie. «Danno precipuo della scuola, dalla più umile alla più elevata, è questo continuo mutare, direi sismico, degli ordinamenti nostri, e al postutto il miglior regolamento è quello che per via di esperienze e di adattamenti si piega ai vari bisogni e alle varie necessità»²⁴⁶. Quello che contava non erano le riforme epocali, quanto piuttosto le questioni a prima vista minute della didattica e della gestione della classe: «A preferenza di quelle grandissime nelle quali troppo lungamente c'indugiamo [...] sono invece utili quelle piccole questioni, per le quali si formano le opinioni didattiche e si risolve il problema di poter insegnare bene»²⁴⁷.

16. Le scuole speciali per gli emigranti: un progetto sottotraccia

Contenimento del bilancio, teoria delle piccole cose e spirito di continuità erano dunque gli intendimenti d'ordine generale del neo-ministro Orlando. Nello specifico, gli obiettivi immediati consistevano nel miglioramento delle condizioni dei maestri e nella realizzazione della scuola popolare²⁴⁸.

²⁴⁴ *Ibidem*.

²⁴⁵ Questa ipotesi venne presentata da Orlando il 23 dicembre 1903 (V.E. Orlando, *Sul disegno di legge «Stato di previsione della spesa del Ministero della pubblica istruzione per l'esercizio finanziario 1903-1904»*, cit., p. 143). Nei fatti, la legge 407/1904 all'art. 9 introdusse una tassa di 15 lire «per l'ammissione all'esame di maturità» di 4^a elementare (20 lire per gli studenti di scuola privata o paterna); un aumento di 6 lire della tassa annua di iscrizione alle classi degli istituti tecnici e nautici e delle scuole complementari e normali; e di 8 lire per i licei e i ginnasi governativi.

²⁴⁶ V.E. Orlando, *Risposta alle interpellanze dei senatori Del Giudice e Cantoni al Ministro della pubblica istruzione* (Senato del Regno, tornata del 1° marzo 1904), in *Vittorio Emanuele Orlando. Discorsi parlamentari*, cit., p. 152.

²⁴⁷ V.E. Orlando, *Sul disegno di legge «Stato di previsione della spesa del Ministero della pubblica istruzione per l'esercizio finanziario 1903-1904»*, cit., p. 139.

²⁴⁸ Della storia della scuola popolare in Italia si è occupata diffusamente Dina Bertoni Jovine nel testo edito da Einaudi nel 1954 e poi riproposto nella collana "Universale" dell'editore Laterza nel 1965. Alla legge Orlando del 1904 la Jovine dedica un breve accenno a p. 251: si veda D.B. Jovine, *Storia dell'educazione popolare in Italia*, cit.

Delle scuole per emigranti, in pubblico Orlando non parlava. Tuttavia fin dai primi giorni di insediamento alla Minerva, egli prese in mano la situazione delle scuole speciali dal punto in cui l'aveva lasciata il suo predecessore. Come si è detto, era sua intenzione muoversi nel solco già tracciato da Nasi, nei confronti del quale il nuovo ministro ebbe in più occasioni parole di stima: «L'onorevole Nasi ha fatto molto per la pubblica istruzione, e si può facilmente credere che egli stesso non aspiri a presumere che nessuno dei suoi atti compiuti in così lungo tempo, e con così larga e feconda produzione, possa essere immune da censura. Questo non può e non deve farci nondimeno dimenticare tutta l'opera da lui spesa con tanto zelo, con tanta intelligenza a favore della pubblica istruzione»²⁴⁹. Se anche aveva commesso qualche errore, a Nasi occorreva riconoscere dinamismo e intraprendenza. Era quindi dal punto in cui l'avvocato trapanese aveva lasciato che iniziava il lavoro di Orlando.

Nei primi mesi la continuità con la gestione del suo predecessore fu assoluta. Si può forse notare un dinamismo maggiore, dal momento che i contatti con il Commissariato all'emigrazione si fecero più frequenti e avvennero anche colloqui in presenza, non documentati per il periodo precedente²⁵⁰. Restavano però confermate sia l'impostazione finanziaria (50.000 lire messe a disposizione dal Ministero dell'istruzione, 50.000 lire dal Ministero degli esteri²⁵¹), sia la localizzazione e il numero delle scuole previste: 1000 corsi «ne' luoghi dell'Italia meridionale e insulare ove il fenomeno dell'emigrazione è più frequente e dove pur troppo la percentuale dell'analfabetismo è più accentuata», secondo un elenco che sarebbe stato appositamente predisposto con i dati forniti dal Commissariato²⁵².

²⁴⁹ V.E. Orlando, *Risposta all'interpellanza del senatore Maragliano al Ministro della pubblica istruzione* (Senato del Regno, tornata del 18 dicembre 1903), in *Vittorio Emanuele Orlando. Discorsi parlamentari*, cit., p. 130.

²⁵⁰ ACS, b. 126, cit., da *Ministero istruzione pubblica a Bodio, Ministero affari esteri - Commissariato generale dell'emigrazione*, 23 novembre 1903. Orlando scrive a Bodio: «Io sono a sua disposizione tutti i giorni [...] ed aspetto con desiderio il piacere di poter conferire con lei, sicuro che dal nostro colloquio potrà trarre grande vantaggio la lotta che lo Stato sente il dovere di promuovere più efficacemente per vincere l'analfabetismo». Un altro promemoria di incontro è del 19 marzo 1904, questa volta tra Bodio e il direttore capo della VI Divisione del Ministero della istruzione pubblica Vittore Ravà: si veda ACS, b. 126, cit., da *Ministero istruzione pubblica a Onorevole signore comm. Luigi Bodio, senatore del Regno, Commissariato dell'Emigrazione Roma*, 19 marzo 1904 (senza firma).

²⁵¹ ACS, b. 126, cit., da *Ministero istruzione pubblica a comm. Senatore L. Bodio - Commissariato generale dell'emigrazione*, 30 novembre 1903 (f.to Il Ministro).

²⁵² *Ibidem*.

Quando il progetto assunse connotati più precisi, iniziarono a configurarsi alcune novità. In primo luogo si pensò di dare priorità ai comuni della Basilicata²⁵³, che Zanardelli aveva visitato due anni prima scoprendone miserie e problemi²⁵⁴. Ora l'anziano statista era morto, ma restava vivo il suo impegno per quella terra sconosciuta e difficile: una legge speciale per la Basilicata sarebbe stata approvata nel marzo del 1904²⁵⁵ e l'avventura delle scuole per gli emigranti stava per iniziare proprio da lì.

A cambiare – è questo il punto che più ci interessa – fu anche la disponibilità finanziaria assicurata dalla Minerva. Mentre l'impegno del Ministero degli esteri (50.000 lire) restava confermato, quello che invece mutò in corso d'opera, con un considerevole incremento in positivo, fu il peso finanziario del Ministero dell'istruzione: a sostegno del progetto vennero assicurate infatti non solo le 50.000 lire inizialmente previste, ma tutte – o parte – delle 183.000 lire contenute nel capitolo 112 del bilancio per l'anno 1903-04 e destinate a «ricompensare i maestri che hanno fatto le scuole serali e festive»²⁵⁶. Oltre a ciò, Orlando aggregò implicitamente il progetto delle scuole speciali per gli emigranti al disegno di legge sui maestri e sulla scuola popolare che in quel momento, nella

²⁵³ ACS, b. 126, *cit.*, da *Ministero degli affari esteri – Commissariato dell'emigrazione a S.E. il Ministro della pubblica istruzione*, 27 febbraio 1904 (f.to Il Commissario generale L. Bodio – urgentissimo).

²⁵⁴ Numerosi i riferimenti sul viaggio di Zanardelli. Tra i più recenti convegni sul tema si veda F. Assante, O. Confessore (a cura di), *Zanardelli, la Basilicata, il Mezzogiorno: atti del convegno di Potenza, 24-25 settembre 2004*, Osanna, Venosa 2008; Associazione degli ex Parlamentari e Consiglieri Regionali della Basilicata, *Zanardelli e la Basilicata cento anni dopo. Convegno: Matera 29 gennaio 2003: atti*, Consiglio regionale della Basilicata, stampa 2003 (Rubbettino Industrie Grafiche ed Editoriali, Soveria Mannelli 2003). Tra i testi a stampa: P. Borraro, *A proposito del viaggio di Zanardelli in Basilicata*, Congedo, Galatina 1976. Particolarmente prezioso E. Sanjust, *L'inchiesta Zanardelli sulla Basilicata*, Calice, Rionero in Vulture 1996.

²⁵⁵ Legge 31 marzo 1904 n. 140, *che emana provvedimenti a favore della provincia di Basilicata*, in «Gazzetta Ufficiale», 93, 20 aprile 1904.

²⁵⁶ Lo stato di previsione della spesa per l'istruzione pubblica per l'esercizio finanziario 1903-04 era stato discusso nel dicembre 1903. Il capitolo 112, in esame il 18 dicembre 1903, conteneva disposizioni per le «retribuzioni ad insegnanti nelle scuole serali e festive per gli adulti e nelle scuole complementari od autunnali a beneficio della classe agricola con ispeciale riferimento al fenomeno dall'emigrazione» per un ammontare complessivo di 410.081 lire. Orlando farà riferimento ai fondi in esso contenuti in due occasioni: la prima è una nota scritta a mano, in matita, in calce a una comunicazione autografa di Bodio del 25 marzo 1904 (ACS, b. 126, *cit.*, biglietto autografo da Bodio – *Commissariato dell'emigrazione Ministero degli affari esteri a Ministero istruzione pubblica*, [25] marzo 1904): «Non è col Bilancio ma col disegno di legge del quale si manda copia segnando la parte che a mo' si riferiscono. Però anche nel bilancio attuale ci sono circa 183.000 ad intraprendere poi scuole serali e festive da unire alle 50.000 date. Vedi il cap. 112». La seconda è in una lettera del 7 aprile 1904, sempre a Bodio, in cui ribadisce: «Debbo però aggiungere che anche nel bilancio attuale vi sono al capitolo 112 L. 183.000 destinate a ricompensare i maestri che hanno fatto scuole serali e festive. Alla detta somma sarebbe da unire l'altra di L. 50.000 deliberate dal Commissariato dell'emigrazione per lo scopo indicato nella seduta del 12 febbraio pp» (ACS, b. 126, *cit.*, da *Ministero istruzione pubblica a prof. Luigi Bodio, senatore del Regno presso Commissariato generale dell'emigrazione*, 7 aprile 1904 – f.to Orlando). Emerge una discrepanza tra le cifre discusse in Parlamento (410.081 lire) e quanto dichiarato da Orlando (183.00 lire).

primavera del 1904, era in discussione alle Camere; dispositivo normativo, questo, che stabiliva un fondo di 500.000 lire per pagare i maestri di 2500 scuole elementari serali e festive per adulti analfabeti che il Ministero dell'istruzione intendeva istituire nelle regioni a maggior tasso di analfabetismo (e proprio su questo punto nel giugno del 1904 Orlando fu incalzato dal deputato Materi, che insinuava che il ministro intendesse utilizzare ai fini della scuola pubblica i proventi del fondo dell'emigrazione, che invece avrebbero dovuto «essere destinati esclusivamente a beneficio appunto dei disgraziati emigranti» e «non ad altro fine per quanto lodevole», dal momento che erano stati «racimolati con quella vergognosa tassa che noi imponiamo a quanti emigrano con la disperazione nel cuore perché la patria non li può sostentare»)²⁵⁷.

Comunque la si voglia interpretare – una rapina ai danni degli emigranti, come polemicamente si era sostenuto in Parlamento – ovvero la costruzione di un nuovo sistema di istruzione proprio a partire dalle necessità dell'emigrazione – nel 1904 nasceva una organizzazione che integrava al tronco dell'istruzione popolare degli adulti le istituzioni speciali sovvenzionate dal Commissariato dell'emigrazione, esplicitamente finalizzate all'istruzione di chi sarebbe partito verso gli Stati Uniti. Era un passaggio importante con il quale, nel quadro di un più ampio processo di pubblicizzazione, veniva superato l'assetto tardo ottocentesco dato al problema dell'istruzione degli italiani all'estero. Quella originaria divisione del lavoro che, come abbiamo visto, attribuiva al ministro degli esteri la responsabilità dei rapporti culturali con i lavoratori espatriati e a quello dell'istruzione il controllo e la supervisione dell'iniziativa scolastica destinata ai

²⁵⁷ Discussione sui *Provvedimenti per la scuola e pei maestri elementari*, in AP, XXI, 2, 2 giugno 1904, p. 13279. Si riporta il testo completo del discorso di Materi: «L'onorevole ministro sa certamente che, nel bilancio per il fondo della emigrazione, al capitolo 30 c'è la proposta della spesa di 50 mila lire come concorso al Ministero della pubblica istruzione precisamente per combattere l'analfabetismo: e si dice in quel disegno di legge che questo concorso è stato sollecitato appunto dal Ministero dell'istruzione. Ora questo incontro, sia pure fortuito nei concetti ed anche nel linguaggio stesso fra i due disegni di legge, mi farebbe supporre che effettivamente il bilancio della pubblica istruzione faccia assegnamento su questo concorso del fondo per la emigrazione. Ora io vorrei che c'intendessimo bene in questo punto. Io voto col maggiore entusiasmo qualunque spesa tendente a distruggere, o per lo meno ad attenuare, la vergognosa piaga dell'analfabetismo. Ma la Camera sarà essa disposta a trovare il concorso del fondo per la emigrazione conforme ai fini ed agli intenti della legge del 31 gennaio 1901? Io non lo so: ma fra i casi possibili c'è quello che la Camera possa avere un'opinione contraria, e possa pensare che i fondi racimolati con quella vergognosa tassa che noi imponiamo a quanti emigrano con la disperazione nel cuore perché la patria non li può sostentare, debbano soltanto essere destinati esclusivamente a beneficio appunto dei disgraziati emigranti e non ad altro fine per quanto lodevole. Perciò gradirei che l'onorevole ministro mi acquietasse con una sua parola su questo punto, giacché da una parte io vedo questo, che abbiamo dato la maggiore importanza a questi provvedimenti: ma dall'altra io non vorrei che i nostri adulti analfabeti oggi, avessero a diventare emigranti domani».

lavoratori analfabeti in patria, lasciava il posto a un sistema che il ministro Orlando tese a riportare sotto la competenza diretta del suo dicastero, in vista di esigenze squisitamente ideologiche di controllo e direzione dei ceti popolari. Questo passaggio è solo apparentemente occultato dalla vicenda straordinaria del 1904-1905, quando per far fronte all'emergenza di una ventilata restrizione da parte americana degli accessi all'emigrazione, il ministro degli esteri intervenne con decisione a favore della scuola per coloro che si accingevano a lasciare il paese. Si trattò di un provvedimento eccezionale. Rientrato il pericolo, la Consulta si ritirò lasciando campo libero all'iniziativa della Minerva. Le pagine seguenti approfondiranno proprio questa serie di argomenti.

La doppia articolazione dell'anno scolastico 1904-05 dunque, innervandosi a sua volta – come si è visto – nel sistema di istruzione elementare superiore per gli adulti che era attiva dal 1877, completava il ciclo elementare destinato ai lavoratori: scuola elementare di base per analfabeti ex lege Orlando, ciclo elementare complementare superiore ex lege Coppino del 1877 e, infine, corsi speciali per emigranti promossi dal Ministero degli affari esteri. A questo punto sembrava addirittura superflua la predisposizione, come Bodio scriveva a Orlando, dell'elenco dei «comuni nei quali sarebbe più urgente provvedere»²⁵⁸, poiché, in caso di approvazione del disegno di legge, il Ministero dell'istruzione avrebbe avuto a disposizione i mezzi per ricompensare i maestri delle scuole serali e festive di tutti i 2036 comuni delle province meridionali che nel 1900 e 1901 avevano contato almeno 10 emigranti all'anno per l'America, Sicilia e Campania comprese (il totale complessivo dei comuni delle province meridionali era di 2200²⁵⁹).

Le scuole speciali per gli emigranti ebbero vita molto breve, perché come vedremo i fondi del Ministero degli esteri non vennero riconfermati per gli anni successivi. L'intervento massiccio e deciso in materia scolastica emigratoria dimostra tuttavia in modo esplicito come lo stato intendesse intervenire nella gestione diretta dell'istruzione elementare dei lavoratori. Mentre nel sistema delle scuole italiane all'estero l'organizzazione privata e religiosa aveva avuto una larga parte, con il trasferimento in Italia dell'alfabetizzazione per gli emigranti lo stato si fece carico dell'organizzazione finanziaria dell'istruzione elementare, almeno in questa prima fase di emergenza immediata (anche se di lì a poco

²⁵⁸ ACS, b. 126, *cit.*, da *Ministero degli affari esteri – Commissariato dell'emigrazione a on. Orlando Ministro della pubblica istruzione*, 4 aprile 1904 (firma illeggibile, ma molto probabilmente si tratta di Luigi Bodio).

²⁵⁹ *Ibidem*. Lo stesso concetto è ribadito da Orlando nella lettera del 7 aprile 1904 da *Ministero istruzione pubblica a prof. Luigi Bodio, senatore del Regno presso Commissariato generale dell'emigrazione, cit.*

si sarebbe tornati a un sistema misto, con il coinvolgimento delle associazioni laiche, la milanese Società Umanitaria su tutte).

Per intanto, diventava evidente che il mondo si stava allargando. Dallo *Shattuc Act* alle scuole speciali, e da qui alla legislazione nazionale italiana: forse è eccessivo sostenere che sia stata Washington a dirigere la nostra politica scolastica, ma non è certo fuori luogo affermare che abbia contribuito a condizionarla.

17. La scuola per tutti: la legge 8 luglio 1904 n. 407

Prima di proseguire nella descrizione dei passaggi che condussero alla breve esperienza delle scuole speciali istituite con il concorso finanziario del Ministero degli esteri nell'anno scolastico 1904-1905, sembra opportuna qualche osservazione sulla legge Orlando, che fu in un certo senso l'erede di questa formazione speciale ed estemporanea per l'espatrio, inglobandola nel generale sistema delle scuole elementari serali e festive per adulti analfabeti.

Mentre nel novembre 1903 iniziavano i primi contatti tra il commissario generale dell'emigrazione Bodio e il ministro dell'istruzione Orlando, quest'ultimo era impegnato a predisporre la relazione per il disegno di legge n. 465 *Provvedimenti per la scuola e per i maestri elementari*, che venne presentato alla Camera nella seduta del 30 gennaio 1904, discusso nella primavera dello stesso anno e approvato l'8 luglio 1904 (Legge n. 407).

La legge prevedeva un riordino complessivo del sistema scolastico elementare italiano, di cui modificava alcune impostazioni di base. Obbligo esteso fino ai 12 anni²⁶⁰, riduzione del corso elementare da 5 a 4 anni e istituzione di un biennio di «istruzione popolare», erano i temi forti del provvedimento (a cui si aggiungeva una nuova disciplina per gli stipendi dei maestri).

Anche l'istruzione degli adulti ricevette grande attenzione. Nella relazione al disegno di legge, Orlando sottolineava come fosse la moderna vita civile a richiedere ai cittadini le cognizioni basilari di scrittura e lettura indispensabili per le nuove «comunicazioni a distanza di tempo e di spazio». E che leggere e scrivere nel mondo allargato del XX secolo fosse un'esigenza primaria per chi viveva all'estero è ampiamente documentato dai testi coevi, sia istituzionali (come l'Inchiesta parlamentare sulle condizioni dei contadini nelle

²⁶⁰ In base alla legge 4 luglio 1904 n. 407, l'obbligo rimaneva tuttavia limitato al corso elementare inferiore in tutti quei comuni in cui mancasse il corso superiore obbligatorio (art. 1).

province meridionali, per esempio²⁶¹) sia autobiografici, nelle lettere che i lavoratori dall'estero inviavano in Italia²⁶². L'istruzione poi era necessaria per la partecipazione attiva alla vita politica, civile ed economica della nazione: trovarsi in una condizione di analfabetismo significava vivere «sotto tutela politica e amministrativa», perché, affermava Orlando «chi non sa è come il cieco che non vede»²⁶³.

Ci sarebbe molto da dire su questa affermazione di Orlando, che connette istruzione e partecipazione sociale: si percepisce l'eco dei temi che circolavano negli ambienti della pedagogia progressista di quegli anni²⁶⁴; e si coglie pure l'apertura alle istanze del socialismo italiano, a quelle forze politiche «al di là del fiume» alle quali Giolitti tendeva in quei giorni una mano. Durante la discussione sulla legge Orlando, il deputato socialista e responsabile dell'Ufficio emigrazione della Società Umanitaria di Milano Angiolo Cabrini dimostrerà di aver raccolto con entusiasmo perfino eccessivo la mano tesa da Giolitti, e con altri 10 deputati sottoporrà all'approvazione della Camera un articolo aggiuntivo dal contenuto quasi provocatorio: «Chiunque abbia comprovato con apposito certificato all'autorità comunale di aver frequentato con profitto la scuola di cui all'articolo 11, ha diritto all'iscrizione nelle liste elettorali in conformità delle leggi

²⁶¹ A questo proposito Giovanni Lorenzoni, nel volume dedicato alla Sicilia, rilevava che «il contadino emigrato in lontani paesi assai più civili del suo, impara a propria esperienza ad apprezzare l'utilità dell'istruzione, del sapere leggere e scrivere. [...] Poi, per corrispondere con la sua famiglia, e per aver da essa notizie, sa quali inconvenienti procuri dover ricorrere a estranei ai quali deve comunicare i fatti propri; e si affretta per ciò a ordinare alla donna sua che mandi i ragazzi a scuola a qualunque costo». In *Inchiesta parlamentare sulle condizioni dei contadini nelle Province meridionali e nella Sicilia*, cit., vol. VI – Sicilia, p. 531. Identiche considerazioni anche da parte di Cesare Jarach, che per l'*Inchiesta parlamentare* si era occupato di Abruzzi e Molise (vol. II), pp. 209-233. Egli infatti osservava che «dall'America vengono gli incitamenti alle mogli di mandare i figliuoli a scuola; anch'essi potranno un giorno emigrare e l'intimità dei segreti familiari sarà conservata e gli inganni dei ciurmadori saranno più facilmente evitati se essi sapranno agire da sé». Il medesimo concetto sarà espresso qualche anno più tardi anche da Alfredo Saraz nel riportare le parole di un maestro elementare: «Il maestro mi assicurò che tutti gli emigranti scrivevano in tal senso alle famiglie mentre prima erano abituati a vietare che i figli frequentassero la scuola da loro ritenuta inutile». In A. Saraz, *L'emigrazione e la scuola. Discorso in apertura del Corso sull'emigrazione a Pesaro*, Gualtiero Federici, Firenze 1914, p. 15.

²⁶² Per le lettere dall'America si veda E. Franzina, *Merica! Merica! Emigrazione e colonizzazione nelle lettere dei contadini veneti in America latina 1878-1902*, Feltrinelli, Milano 1979. Già nel 1889, dal Brasile Francesco Costantin scriveva in Italia lamentando lo scarso numero di «case d'educazione», così che «la gioventù cresce priva di quegli elementi d'istruzione che in Italia c'è per tutti i villaggi, non che in città». Evidentemente, la distanza e le difficoltà della vita quotidiana lo avevano portata a idealizzare la patria lontana (p. 200).

²⁶³ Si veda in questo senso la relazione di G. Lorenzoni che notava «quanto meglio» venissero «pagati gli operai alfabeti e quanto meno» fossero «soggetti a imbrogli, soprusi e truffe», sia in Italia che all'estero. *Inchiesta parlamentare sulle condizioni dei contadini nelle Province meridionali e nella Sicilia*, cit., vol. VI – Sicilia, p. 531.

²⁶⁴ Da notare che la connessione tra istruzione e partecipazione sociale verrà sintetizzata di lì a poco, a livelli più alti, nel volume *Democrazia e educazione* di J. Dewey.

vigenti». Il che significava concedere il diritto di voto a chiunque avesse finito almeno un corso serale semestrale o festivo annuale (occorre ricordare che sulla base della legge elettorale allora in vigore godevano di diritto di voto i cittadini che avessero compiuto i 21 anni e che sapessero leggere e scrivere, avendo «sostenuto con buon esito l'esperimento prescritto dalla legge e dal regolamento sulle materie comprese nel corso elementare obbligatorio», per un totale della popolazione oscillante grosso modo tra il 7 e il 9%²⁶⁵). La proposta del deputato milanese era troppo avanzata in quel momento, tanto da costringere Giolitti a intervenire di persona per smontarla: «A me duole di non potere accettare questa proposta che è di competenza non del ministro della pubblica istruzione ma del presidente del Consiglio» esordiva Giolitti. «Non si può modificare la legge elettorale politica così incidentalmente. Del resto, onorevole Cabrini, mi perdoni, ma nella sua proposta c'è una contraddizione, poiché ella ha già proposto una mozione per dare il voto a tutti gli analfabeti e a tutte le donne. Aspetti che si discuta quella proposta e allora vedrà se potrà ottenere qualche cosa»²⁶⁶. Applausi e ironie fecero da sfondo alle parole del presidente del Consiglio, decretando nei fatti la bocciatura dell'articolo di Cabrini. L'episodio tuttavia mette in luce come proprio sulla partita della scuola si incrociassero temi di importanza cruciale per il paese, non circoscritti ai soli aspetti educativi e didattici ma estesi a temi di ordine politico, economico e di prestigio nazionale. Se – come affermava Orlando – «in una moderna società civile il diritto all'ignoranza non esiste»²⁶⁷, diventava determinante definire le forme che questa neonata istruzione civile avrebbe dovuto assumere.

Quanto all'istruzione degli adulti analfabeti che non avevano mai frequentato una scuola o ne erano usciti insufficientemente preparati, nel disegno di legge Orlando proponeva un intervento graduale, indicando la soluzione «non in un istituto permanente» ma in un «provvedimento eccezionale e transitorio». Non si trattava, come all'estero, in Francia e Svizzera in modo particolare, di «aggiungere cultura a cultura e continuare l'opera della scuola primaria, mantenendo e accrescendo l'educazione del popolo»²⁶⁸, quanto, molto più modestamente, di trasmettere un'istruzione di base che insegnasse a leggere, a

²⁶⁵ La partecipazione elettorale era regolata dalla legge 24 settembre 1882 n. 999, *che approva il testo unico della legge elettorale politica* («Gazzetta Ufficiale», 226, 27 settembre 1882), modificato in senso restrittivo a fine secolo con la legge 11 luglio 1894 n. 286 («Gazzetta Ufficiale», 163, 12 luglio 1894).

²⁶⁶ *Provvedimenti per la scuola e pei maestri elementari*, in AP, 2 giugno 1904, *cit.*, p. 13290.

²⁶⁷ Disegno di legge n. 465 *provvedimenti per la scuola e pei maestri elementari*, in APDoc, XXI, 2, 30 gennaio 1904, p. 2.

²⁶⁸ *Ibidem*.

scrivere e a far di conto. Obiettivo minimo ma di importanza strategica questo, se si tenevano in conto i nessi strettissimi dell'istruzione elementare degli adulti con il fenomeno dell'emigrazione. «Che avverrà delle centinaia di migliaia d'Italiani che annualmente vanno a cercare ed a trovare lavoro e ricchezza in lontani paesi, quando questi sull'esempio già dato da alcuni stati chiuderanno le porte all'immigrazione di analfabeti? Questa grave minaccia, che si disegna già all'orizzonte della vita di tanta parte delle nostre popolazioni, deve preoccupare seriamente il legislatore e spingerlo a predisporre a tempo gli opportuni provvedimenti per scongiurare il pericolo di freni artificiali all'espansione crescente della nostra razza»²⁶⁹. Evidentemente, era ancora lo spettro dello *Shattuc Act* e delle politiche internazionali restrittive dell'immigrazione ad agitare la classe politica italiana.

In vista di questo obiettivo, Orlando suggeriva l'apertura, «nei Comuni delle Provincie in cui sia più alta la percentuale degli illetterati secondo la statistica fatta nell'ultimo censimento del 10 febbraio 1901»²⁷⁰, di 2500 nuove scuole serali o festive per adulti analfabeti oltre a quelle esistenti (diventeranno 3000 nel testo approvato). I commentatori coevi che a vario titolo che si sono occupati della legge Orlando generalmente mettevano in rilievo anche la localizzazione e la durata dei corsi – semestrale per le serali, annuale per le festive – nonché il cospicuo stanziamento finanziario assegnato sui fondi del Ministero – ben 500.000 lire – per la retribuzione dei maestri²⁷¹.

In realtà anche altri aspetti andrebbero tenuti altrettanto in considerazione. In primo luogo, l'art. 12 della legge accordava la possibilità di istituire i corsi serali, oltre che ai comuni, anche agli enti morali ma non alle associazioni operaie. Forse in modo provocatorio, il radicale Credaro rivolgendosi in Parlamento proprio al deputato socialista Cabrini (in quanto autore della proposta che Giolitti aveva bocciato personalmente) faceva notare:

Piuttosto io mi attendevo che all'articolo 10 [art. 12 nel testo di legge approvato] l'onorevole Cabrini proponesse che le scuole serali e festive, oltreché dai comuni e dagli enti morali, potessero essere istituite dalle associazioni operaie e che anche queste avessero diritto al sussidio. Se le società operaie italiane hanno intenzione di

²⁶⁹ *Ivi*, pp. 17-18.

²⁷⁰ *Ibidem*.

²⁷¹ In particolare si veda Ministero della pubblica istruzione, *Le scuole serali e festive nell'anno scolastico 1904-05*, Tipografia Ludovico Cecchini, Roma 1906, pp. 1-13.

secondare l'opera del Governo, perché non domandano anch'esse questo sussidio? Vede, onorevole Cabrini, che la Commissione entra perfettamente nel suo ordine di idee; ma aspetta anche da quest'altra parte l'aiuto che ha diritto di attendersi²⁷².

Ma il deputato socialista Cabrini, le associazioni operaie e la Società Umanitaria che Cabrini rappresentava non erano evidentemente ancora pronti a esercitare un ruolo attivo nell'istruzione speciale per gli adulti.

Quanto all'idea di far contribuire le organizzazioni operaie alle casse per scuole serali e festive – replicò Cabrini – bisogna andare assai cauti con queste proposte: poiché quel socio della lega di resistenza e della cooperativa bracciante, contadino od operaio che fosse invitato a farsi contribuente di casse speciali per le scuole, le refezioni, ecc., potrebbe ricordarsi innanzi tutto della frase con cui l'onorevole Giolitti ha più volte scolpito il sistema tributario in Italia: il sistema delle progressività a rovescio: e questi operai che sono i più martoriati contribuenti, potrebbero rispondere: rendiamo prima il sistema tributario progressivo e dopo potremo esaminare le proposte! Lo Stato e il comune ci pigliano abbastanza²⁷³.

Cabrini e la Società Umanitaria erano per ora fuori dai giochi, ma di lì a qualche anno avrebbero assunto un ruolo importante, anzi di traino, nel sistema delle scuole per gli emigranti nelle regioni dell'Italia settentrionale.

Un altro aspetto della proposta di legge che varrebbe la pena di sottolineare è l'autonomia didattica accordata alle singole istituzioni nella scelta delle eventuali discipline opzionali. I corsi serali e festivi prevedevano «lettura, scrittura, aritmetica ed elementi di sistema metrico» ma, recitava l'art. 13 della legge, «vi potranno essere anche altri insegnamenti teorici e pratici, specialmente appropriati ai bisogni locali»; e allo stesso modo erano sempre i direttori delle scuole ad assumere le decisioni relative alla suddivisione dei corsi

²⁷² Credaro aveva espresso il medesimo concetto anche nel dicembre 1903. Sempre rivolgendosi a Cabrini aveva affermato: «Mezzo milione di alunni, obbligati ad iscriversi nella scuola elementare, non la frequentano. E qui dovrebbe intervenire l'azione diretta delle società operaie e contadine; perché, se questa frequenza non è come noi la desideriamo, parte della colpa è da attribuirsi anche alle società operaie, le quali hanno fin qui lottato per il pane e non per la scuola. Io desidero che tutte le organizzazioni operaie e contadine facciano obbligo per statuto ai propri soci di mandare alle scuole i figlioli, e siano espulsi coloro che non si sottopongono a quest'obbligo. È vano pretendere dal Governo che innalzi l'istruzione elementare, se ciò non avviene col consenso e per desiderio delle popolazioni; le scuole rimarranno deserte e lo Stato avrà una spesa di più». In *Discorso di Luigi Credaro (Relatore del Bilancio di Pubblica Istruzione)*, pronunciato alla Camera dei deputati nella 1ª tornata del 14 dicembre 1903, cit., p. 7.

²⁷³ *Ibidem*.

«in due o più sezioni, secondo l'età e il grado di istruzione degli alunni e delle alunne». Se il Ministero avocava a sé le determinazioni relative alla localizzazione delle scuole e alle retribuzioni dei maestri, concedeva dunque un certo spazio alle iniziative locali. Autonomia e centralità: il governo Giolitti oscillava tra questi due opposti, in linea con l'impostazione amministrativa che proprio Orlando aveva teorizzato già a partire dalla fine degli anni Ottanta del secolo precedente²⁷⁴.

Resta infine da notare la volontà di Orlando di «costituire quasi un nucleo di obbligati»²⁷⁵ alla frequenza delle scuole serali per adulti. In un'intervista pubblicata il 7 gennaio 1904 su «La Tribuna», al giornalista che chiedeva chiarimenti sui mezzi concepiti per vincere l'analfabetismo degli adulti, egli affermava:

Io mi propongo di estendere l'obbligo anche agli adulti analfabeti [...]. L'interesse di questa istruzione è grandissimo, poiché si può essere certi che il padre analfabeta avrà sempre minore interesse di far istruire il figlio che non il padre alfabeto. Consideri anche l'interesse di questo argomento in rapporto all'emigrazione. Ma a parte ciò, e come principio, non so comprendere come mai si obblighi il padre a far educare il figlio e non l'adulto ad educare se stesso²⁷⁶.

Non si arrivò a tanto, e l'obbligo previsto dalla legge rimase solo per i minori. Nel testo definitivo della legge, Orlando cercò di ottenere il risultato percorrendo un'altra strada: se non si potevano costringere gli adulti alla frequenza scolastica, si subordinavano alla capacità di saper leggere e scrivere sia l'assunzione nei pubblici uffici che la concessione del porto d'armi. Se di obbligo per gli adulti si poteva parlare, esso riguardava solo i cittadini maschi che avessero concorso alla leva e fossero stati assegnati alla terza categoria (cioè arruolati ma non impegnati in attività militari). Era contemporaneamente il recupero delle scuole reggimentali (abolite nel 1892) e un'anticipazione delle scuole per i soldati che, di lì a pochi anni, con lo scoppio della prima guerra mondiale, sarebbero entrate a pieno regime²⁷⁷.

²⁷⁴ V.E. Orlando aveva teorizzato le autonomie locali come organi dello stato, e l'attività da essi esercitata come una pura delega di poteri. In *Vittorio Emanuele Orlando. Discorsi parlamentari, cit.*

²⁷⁵ ACS, Archivi di personalità della politica e della pubblica amministrazione. Orlando Vittorio Emanuele (1877-1960), *I provvedimenti sull'istruzione primaria. Un'intervista col ministro Orlando*, in «La Tribuna», 7 gennaio 1904.

²⁷⁶ *Ibidem.*

²⁷⁷ Cenni alle scuole reggimentali sono presenti in C. Corradini, *L'istruzione primaria e popolare in Italia. Le sorprese di un'inchiesta ufficiale. Relazione presentata a S. E. il Ministro della pubblica istruzione dal comm. dottor Camillo Corradini; completamente riassunta e chiarita da Beniamino Rinaldi ed Emidio*

Un'ultima annotazione riguarda la tendenza di Orlando a passare sotto silenzio il coinvolgimento del Ministero degli esteri nel progetto per le scuole speciali per gli emigranti negli Stati Uniti. Su questo punto, a Francesco Paolo Materi, rappresentante dei proprietari lucani nel "gruppo agrario" alla Camera che lo aveva interpellato, Orlando ripose: «All'onorevole Materi dirò che sono in corso trattative fra il Ministero e il Commissariato di emigrazione per un concorso del Commissariato stesso nel mantenimento delle scuole per adulti analfabeti. Non voglio discutere sulla opportunità e sulla convenienza di servirsi di questo fondo a questo fine; ma io prego l'onorevole Materi di riservarsi di discutere la questione che mi pare non possa trattarsi in questa sede»²⁷⁸. La discrezione era d'obbligo, e le parole di Mayor sempre attuali.

18. Consulta e Minerva in reciproco aiuto

Contemporaneamente alla stesura e all'approvazione in Parlamento della legge sull'istruzione elementare, nei primi mesi del 1904 proseguirono senza sosta i lavori per la predisposizione del piano operativo di avvio delle scuole speciali per gli emigranti nell'anno scolastico 1904-05, con il concorso congiunto del Ministero dell'istruzione e del Commissariato dell'emigrazione.

Nel mese di febbraio 1904 il Commissariato aveva riconfermato il sostegno finanziario all'operazione, nonostante il consigliere Giovanni Montemartini si fosse dichiarato contrario all'ipotesi di un impegno continuativo perché «a diminuire l'analfabetismo dovrà provvedere energicamente il Ministero della pubblica istruzione, mercé un'applicazione rigorosa delle leggi vigenti»²⁷⁹. Per parte sua, il direttore della Scuola diplomatico-consolare presso l'Università di Roma, Vincenzo Grossi, aveva suggerito piuttosto l'istituzione di cattedre ambulanti «per istruirli [gli emigranti] sulle condizioni generali dei paesi verso i quali sogliono dirigersi»²⁸⁰.

Agostinoni, Antonio Vallardi, Milano 1910; R. Crespolani, *Istruzione Elementare e Popolare. Legge 4 giugno 1911, N. 487. Legislazione e commenti*, Tipografia Editrice Ostinelli, Como 1911.

²⁷⁸ *Provvedimenti per la scuola e pei maestri elementari*, in AP, 2 giugno 1904, *cit.*, pp. 13280-81.

²⁷⁹ *Rendiconti sommari delle sedute del Consiglio dell'emigrazione tenute nell'anno 1904 (Sessione 1^a - Sedute dei mesi di febbraio, aprile e maggio). Seduta pomeridiana del 12 febbraio 1904*, in «Bollettino dell'emigrazione», 10, 1904, p. 35.

²⁸⁰ *Ivi*, p. 36. La seduta si concluse con l'approvazione del seguente ordine del giorno: «Il Consiglio, in armonia con le deliberazioni precedenti, delibera di concorrere alla lotta contro l'analfabetismo, nei centri che danno un maggior contributo alla emigrazione transoceanica (specie verso gli Stati Uniti del Nord) – integrando il Ministero dell'istruzione pubblica, per promuovere l'istituzione di scuole serali e festive –, con lire 50.000, da erogare nella misura e con le cautele che saranno concordate fra quel Ministero e il

Il primo passo nella definizione del progetto fu il coinvolgimento, nell'aprile 1904, del provveditore agli studi di Potenza «sul modo di attuare [...] le scuole per gli analfabeti adulti», senza escludere però «le altre province dove fossero notevoli l'analfabetismo e la emigrazione» verso gli Stati Uniti²⁸¹. La Basilicata era il punto di partenza, ma l'iniziativa si rivolgeva comunque all'interno Mezzogiorno.

Occorreva poi definire il periodo di svolgimento dei corsi. A Bodio, che premeva per dare inizio all'iniziativa già nella primavera o estate 1904, Orlando suggerì la stagione autunnale. Infatti, «non converrebbe nel momento procedere all'apertura delle nuove scuole per adulti analfabeti perché l'esperienza costante ha dimostrato che dovendo esse servire principalmente a vantaggio di paesi agricoli, riuscirebbero pochissimo frequentate nelle stagioni di primavera ed estate nelle quasi tutti gli alunni che dovrebbero intervenire sarebbero occupati nei lavori campestri. Premendo invece che all'impianto di dette nuove scuole sia assicurato fin dal principio un relativo accesso, anche per il significato morale che se ne spera, sembra più opportuno preparare quanto occorre fin da ora e cominciarne l'attuazione dal periodo autunnale»²⁸².

Destinatari dell'azione educativa erano in prevalenza i ceti contadini, e l'attività nei campi consentiva momenti di libertà personale nei mesi invernali. Era in questa frazione temporale che andava concentrato il maggior numero di lezioni.

Nel mese di ottobre 1904 venne anche affrontato il problema dei libri di testo da utilizzare nel corso delle lezioni e il Commissariato per l'emigrazione si incaricò della «compilazione di alcune nozioni chiare, semplici e popolari, sugli Stati Uniti d'America, il Brasile e l'Argentina»²⁸³. Quali fossero queste nozioni, non veniva specificato. Certo è che proprio nel 1904 il Commissariato pubblicò alcuni opuscoli di *Avvertenze agli emigranti* diretti verso il continente americano.

In una data imprecisabile ma presumibilmente vicina a questa, venne anche pubblicato un *Sillabario per gli alunni delle scuole per emigranti*, che sembra però rivolto alle scuole aperte nell'agro romano e nelle paludi pontine.

Commissariato, col parere favorevole del Consiglio o del suo Comitato permanente; riconosce frattanto la necessità e l'urgenza che si inizi dalla Basilicata l'attuazione dei provvedimenti suddetti».

²⁸¹ ACS, b. 126, *cit.*, da Ministero istruzione pubblica a Commissariato generale dell'emigrazione. *Impianto di scuole per gli adulti analfabeti nelle province meridionali*, 17 aprile 1904 (f.to Il Ministro – urgente).

²⁸² *Ibidem*.

²⁸³ ACS, b. 126, *cit.*, da Ministero affari esteri a Ministero istruzione pubblica – Divisione VI, 8 ottobre 1904 (f.to Il Comm. gen. reggente Rossi).

19. Un anno “speciale” per scuole “speciali”: l’a.s. 1904-1905

Risolte con successo tutte le operazioni di pianificazione preliminare delle scuole speciali, nel novembre 1904 Orlando poteva finalmente comunicarne l'imminente apertura²⁸⁴. Si trattava di 452 corsi, di cui 257 serali e 195 festivi, in 217 comuni delle 16 province meridionali: L'Aquila, Avellino, Benevento, Campobasso, Caserta, Catania, Catanzaro, Chieti, Cosenza, Foggia, Messina, Palermo, Potenza, Reggio Calabria, Salerno e Teramo. È ancora una volta la documentazione dell'Archivio centrale dello stato a darcene notizia. In una lettera di ringraziamento al Commissariato per lo stanziamento di 50.000 lire, Orlando accluse infatti l'elenco delle località selezionate come sedi di corso, insieme ai criteri che lo avevano guidato: numero degli emigranti e degli analfabeti dai 12 anni in su, e disponibilità dei sindaci a concorrere all'organizzazione delle attività didattiche (le municipalità che non avevano assicurato il loro consenso erano state depennate dalla lista, sulla base all'art. 12 della legge Orlando).

In genere, le scuole serali erano maschili e le festive femminili, mentre solo di rado si presentava il caso inverso di serali femminili o festive maschili. L'epoca di apertura e di chiusura delle attività didattiche era concordata con le autorità locali «tanto provinciali quanto comunali»; la durata minima dei percorsi formativi era di sei mesi per i corsi serali, dieci per quelli festivi²⁸⁵.

La retribuzione da assegnare ai maestri era variabile, e oscillava tra le 100 e 150 lire annue per gli insegnamenti serali e le 75 e 100 lire per quelli festivi, con un incentivo di ulteriori 50 lire per gli insegnanti che, conclusi i corsi serali, avessero dato disponibilità a proseguire la didattica festiva nella rimanente parte dell'anno²⁸⁶. Era un incremento notevole, se pensiamo che fino a quel momento gli assegni per l'opera dei maestri nelle scuole serali e festive oscillavano tra le 18 e le 22 lire all'anno²⁸⁷, un incremento che risentiva del clima favorevole ai maestri che si avvertiva proprio nei primi anni del Novecento.

I limiti entro cui dovevano svolgersi le materie insegnate erano «quelli stessi indicati per le scuole elementari inferiori diurne nei programmi approvati con R. Decreto del 29

²⁸⁴ ACS, b. 126, *cit.*, al *Commissariato generale dell'emigrazione da Ministero istruzione pubblica*, 25 novembre 1904 (f.to Il Ministro Orlando).

²⁸⁵ Legge 8 luglio 1904 n. 407, *cit.*, 4° comma, art. 12. Una volta conclusi, i corsi serali potevano proseguire nelle giornate festive.

²⁸⁶ ACS, Orlando Vittorio Emanuele, *cit.*, *I provvedimenti sull'istruzione primaria*, *cit.*

²⁸⁷ *Ibidem*.

novembre 1894 n. 525», vale a dire lettura scrittura aritmetica ed elementi del sistema metrico «salvo quelle riduzioni che l'orario minore imponesse»; lo svolgimento del programma doveva avere «uno scopo del tutto pratico, avendo sempre di mira, i maestri, il fine educativo e civile di essenziale importanza»²⁸⁸.

Come si vede, l'obiettivo indicato dal Ministero era di natura sia didattica che educativa. Un certo grado di autonomia era consentito ai singoli plessi, così che i nuovi corsi erano in grado di conciliare le richieste di elevazione morale provenienti dai gruppi conservatori e da parte del mondo cattolico²⁸⁹, con il rispetto per le specificità locali reclamate dal movimento progressista²⁹⁰.

Riguardo degli insegnamenti, Orlando richiedeva la collaborazione del Commissariato per «dare tosto istruzioni affinché vi sieno compresi specialmente nelle province meridionali elementari cenni geografici sui centri principali di emigrazione. A questo oggetto diramerò ben presto una circolare ma prima di farlo prego codesto Ufficio di fornirmi le notizie e le informazioni che certamente possiede e che mi saranno molto utili per dare a questo insegnamento il carattere che lo renda veramente proficuo»²⁹¹.

Il materiale didattico “speciale” venne fornito dal Ministero degli esteri. Consisteva in «una carta murale montata in tela degli Stati Uniti con l'indicazione del numero degli italiani residenti in ciascuno stato della confederazione secondo il censimento del 1900» stampata e recapitata ai Provveditorati dal Commissariato dell'emigrazione. Insieme alla carta, i Provveditorati ricevettero in dono anche un fascicoletto contenente alcune note illustrative da distribuire alle singole scuole del loro territorio²⁹².

Riportiamo la circolare indirizzata ai provveditori, che dà un'idea dello spirito ancora vagamente paternalistico che informava l'intera operazione: i termini «dono», «donate»,

²⁸⁸ *Ibidem*.

²⁸⁹ In particolare, il tema dell'elevazione morale fu di centrale importanza per la «Rivista Internazionale di Scienze Sociali e Discipline Ausiliarie» [da qui «Rivista Internazionale»], portavoce del movimento cattolico legato a Giuseppe Toniolo. Numerosi furono gli articoli pubblicati dalla rivista su questo tema: solo a titolo di esempio si rimanda a G. Brosadola, *Il Congresso nazionale dell'emigrazione temporanea tenuto in Udine dal 22 al 23 settembre 1903*, 33, 132, 1903; E. Blanchini, *Opera dei sacerdoti del Friuli a favore degli emigranti*, 32, 125, 1903; P.D. Pisani, *Il vero pericolo dell'emigrazione temporanea*, 143, 36, 1904.

²⁹⁰ Quello dell'autonomia discrezionale sarà uno dei punti fondativi della prospettiva scolastica della Società Umanitaria, attrice anch'essa nella vicenda delle scuole per gli emigranti a partire dal 1910.

²⁹¹ ACS, b. 126, *cit.*, *al Commissariato generale dell'emigrazione da Ministero istruzione pubblica*, 25 novembre 1904, *cit.*

²⁹² ACS, b. 126, *cit.*, *da Ministero affari esteri a Ministero istruzione pubblica – Divisione VI*, 20 marzo 1905 (f.to Il Comm. gen. reggente E. Rossi) e *da Ministero istruzione pubblica ai Provveditori. Circolare 19 maggio 1905* (f.to per Ministro, Rossi).

«donatore» enfatizzati e messi bene in vista, in una accezione *octroyée* e non certo nell'interpretazione contemporanea del termine, indicano bene come l'istruzione non fosse ancora un diritto ma una concessione unilaterale, di cui si doveva avere ossequiosamente cura²⁹³.

Con riferimento alla circolare a stampa del 31 marzo decorso del Commissariato dell'emigrazione del Ministero degli affari esteri relativa alle carte murali degli Stati Uniti e ad alcune pubblicazioni che interessano gli emigranti inviate in dono alle nuove scuole serali e festive per adulti analfabeti dal Comitato per l'Emigrazione, sono sicuro che la SSILL avrà apprezzato l'atto generoso e utile talché interesserà in proposito i maestri e gli alunni di dette scuole, facendo loro comprendere il dovere di custodire con la massima cura le carte e le pubblicazioni donate e di servirsene efficacemente nel corso delle lezioni in guisa che questi preziosi ausiliari della scuola che hanno costato cure e spese al generoso donatore, servano veramente allo scopo per quale la legge 8 luglio scorso istituì le scuole predette. Raccomando quindi vivamente alla SV di dare le opportune istruzioni nel senso suesposto anche in mio nome²⁹⁴.

Nei mesi successivi, carta murale e fascicoletto vennero distribuiti anche ad altre 550 scuole comprese tra le 3000 aperte con la legge 407 e che si trovavano in zone particolarmente interessate al fenomeno migratorio²⁹⁵, ancora una volta a dimostrazione di come i corsi speciali per gli emigranti del Commissariato dell'emigrazione e le scuole elementari ex legge 407 fossero sovrapponibili e di fatto confluite le une nelle altre. Restava tuttavia ancora un nodo importante da sciogliere: comprendere se il finanziamento del Ministero degli esteri sarebbe stato riconfermato anche per gli esercizi finanziari successivi.

²⁹³ Quando ci si riferisce al concetto contemporaneo di dono e cura, si rinvia in particolare al testo di A. Potestio e F. Togni, *Bisogno di cura, desiderio di educazione*, La Scuola, Brescia 2011 che di questi temi si è ampiamente occupato.

²⁹⁴ ACS, b. 126, *cit.*, da Ministero istruzione pubblica ai Provveditori. Circolare 19 maggio 1905, *cit.*

²⁹⁵ *Ivi*, da Ministero istruzione pubblica a Ministero affari esteri – Commissariato dell'emigrazione, 26 aprile 1905 (f.to Il Ministro Bianchi – urgente). In totale le carte distribuite furono 992, 442 nella prima consegna e 550 nella seconda.

20. Il veto sullo Shattuc Act, “la fine di un incubo”

Quando presentò le dimissioni il 4 marzo 1905 in seguito alle agitazioni dei ferrovieri, contrari al divieto di sciopero nel servizio pubblico, Giolitti lasciò il governo ad Alessandro Fortis, suo amico personale e «tipico rappresentante della maggioranza neotrasformista di Giolitti»²⁹⁶. Le forze politiche che lo sostenevano non erano dissimili da quelle del suo predecessore e alcuni ministri erano nomi già noti, come il *leader* clericale Tittoni al Ministero degli esteri. Fortis, «ex repubblicano garibaldino che si era convertito alla monarchia»²⁹⁷, non disponeva però del carisma né dell’abilità politica necessari a una lunga permanenza al Viminale²⁹⁸. Dopo meno di un anno, e un rimpasto di governo, egli fu costretto a rassegnare le dimissioni, favorendo l’avvio della lunga “dittatura” giolittiana, interrotta solo dal brevissimo “governo dei cento giorni” di Sonnino.

Nella scelta dei collaboratori, Fortis si appoggiò su Leonardo Bianchi ed Errico De Marinis all’istruzione, riservando per sé l’*interim* degli interni.

È in questo contesto che si colloca la presenza del democratico Leonardo Bianchi alla Minerva. Psichiatra di fama internazionale e rettore dell’Università di Napoli, sostenitore della legislazione sociale, nel suo breve periodo di governo diede impulso alla riforma degli studi universitari (favorendo gli studi sulle malattie del lavoro e sulla psicologia sperimentale) e si impegnò nella diffusione dell’alfabetizzazione media e di base soprattutto nelle regioni del sud.

Al momento della sua nomina, il reggente generale del Commissariato dell’emigrazione era Egisto Rossi. Parente dell’industriale laniero Alessandro e suo collaboratore negli anni ‘80, Rossi era un esperto di questioni americane: avendo soggiornato a lungo negli Stati Uniti anche come direttore dell’Ufficio informazioni e protezione dell’emigrazione italiana a Ellis Island²⁹⁹, era particolarmente sensibile alle questioni dello *Shattuc Act*.

²⁹⁶ E. Gentile, *Le origini dell’Italia contemporanea*, cit., p. 118.

²⁹⁷ *Ibidem*.

²⁹⁸ Fino al 1960 la Presidenza del Consiglio ebbe sede nel Palazzo del Viminale, che ospitava anche gli uffici del Ministero dell’interno.

²⁹⁹ Ministero degli affari esteri, *Il fondo archivistico Commissariato generale dell’emigrazione, 1901-1927*, cit., p. 64. Nei primi anni di carriera, negli anni ‘80, Egisto Rossi aveva compiuto un viaggio esplorativo per conto di Alessandro Rossi negli Stati Uniti, ai quali aveva successivamente dedicato una serie di saggi: *Gli Stati Uniti e la concorrenza americana: studi di agricoltura, industria e commercio* (Tip. G. Barbera, Firenze 1884; *La istruzione pubblica negli Stati Uniti*, Stab. Tip. di E. Sinimberghi, Roma 1889; *Dall’America del Nord*, Ufficio della Rassegna Nazionale, Tip. Cellini, Firenze 1891; *Stati Uniti d’America: l’emigrazione italiana agli Stati Uniti*, Tip. del Ministero degli affari esteri, Roma [1897].

Qualche mese dopo la sua nomina, nel luglio 1905 il ministro Bianchi riprese in mano il fascicolo delle scuole speciali per gli emigranti là dove Orlando lo aveva lasciato, cercando di comprendere se fosse ipotizzabile anche per l'avvenire la prosecuzione dei rapporti di cooperazione con il Commissariato dell'emigrazione.

«Occorrendo subito d'iniziare i lavori per le scuole che dovranno funzionare nel prossimo anno» scriveva a Egisto Rossi il 28 luglio «prego codesto ufficio di darmi affidamento sicuro che il contributo delle 50.000 allo scopo anzi detto sarà mantenuto nell'esercizio finanziario 1905-06»³⁰⁰. E quasi a indurre la risposta desiderata: «Sono sicuro che codesto Comitato che ha generosamente preso parte fin dall'inizio all'opera di codesto Ministero [...] vorrà continuare l'azione sua benefica anche negli esercizi finanziari successivi al 1904-1905, essendo ciò indispensabile per ottenere risultati apprezzabili»³⁰¹.

Lo stesso tema, sempre con lo stesso tenore, venne ripreso il 26 settembre 1905 nella lettera con la quale si conclude la documentazione conservata all'Archivio centrale dello stato di Roma.

Anche se a partire da una angolatura diversa (qui lo spunto era fornito dal ringraziamento per le carte murali degli Stati Uniti), la richiesta di contribuzione restava invariata, come pure immutato era l'invito a caricare sul bilancio dell'esercizio 1905-06 la «montatura delle carte e relativa spedizione». Seguivano poi alcune righe per compiacere l'interlocutore facendo leva sui concetti di «generosità» e di «opera benefica»³⁰².

Rossi però non rispose all'appello. Non disponiamo di materiale d'archivio che documenti nei dettagli i passaggi della vicenda, ma ne conosciamo l'esito finale.

Di certo, che le cose per il Ministero dell'istruzione si mettessero male, si era capito già un anno prima, quando nella relazione della Giunta generale del bilancio alla Camera dei deputati³⁰³ il relatore Garavetti aveva fatto ricorso a un tono che lasciava spazio a pochi dubbi. Il Commissariato – egli affermava – si impegnava a sostenere l'iniziativa delle

³⁰⁰ ACS, b. 126, *cit.*, *Al Commissariato per l'emigrazione – Ministero affari esteri*, 28 luglio 1905 (f.to Il Ministro Bianchi).

³⁰¹ *Ibidem.*

³⁰² ACS, b. 126, *cit.*, *da Ministero istruzione pubblica a Commissariato generale dell'emigrazione – Ministero affari esteri*, 26 settembre 1905 (f.to Il Ministro).

³⁰³ *Relazione della Giunta generale del bilancio alla Camera dei Deputati sullo stato di previsione del Fondo dell'emigrazione per l'esercizio finanziario 1904-05*, in «Bollettino dell'emigrazione», 12, 1904, pp. 8-9. Nonostante le incertezze, lo stato di previsione fu votato dalla Camera dei deputati a scrutinio segreto nella seconda tornata del 24 giugno 1904 e approvato con 198 voti favorevoli e 24 contrari, *ivi*, p. 50.

scuole speciali ma solo in via transitoria, per eccezione, dal momento che l'onere della lotta contro l'analfabetismo spettava in via esclusiva al Ministero dell'istruzione.

A un anno di distanza, lo *Shattuc Act* era ormai alle spalle e questo rendeva le cose molto più complicate. A fornirci un resoconto sommario è una relazione della Commissione di vigilanza sul fondo dell'emigrazione, riportata dal «Bollettino dell'emigrazione» nel 1906³⁰⁴. Nonostante le riserve di cui si è dato conto e pur con palesi dissensi interni – si legge nella relazione – all'inizio del 1905 il Commissariato si era convinto della necessità di rinnovare l'impegno e deliberare uno stanziamento anche per il futuro a.s. 1905-06, al fine di scongiurare i disagi a cui una improvvisa soppressione delle lezioni avrebbe potuto dare origine.

A precipitare la situazione contribuì il ritardo organizzativo del Ministero dell'istruzione. Di fronte alla richiesta della Minerva di un rinvio perché l'anno scolastico 1905-06, ormai troppo inoltrato, non consentiva l'apertura dei corsi, la indisponibilità del Commissariato fu assoluta: lo stanziamento venne espunto dai bilanci, sia di assestamento che di previsione per l'esercizio futuro. Si concludeva in questo modo un progetto che, come abbiamo visto, ebbe vita brevissima (durò infatti un solo anno). La sua oggettiva importanza trascende tuttavia la limitata estensione cronologica, se è vero – come abbiamo cercato fin qui di dimostrare – che gli eventi da cui le scuole per gli emigranti trassero origine ebbero una influenza importante e duratura sull'intero sistema scolastico italiano.

La chiusura – almeno temporanea – delle scuole speciali non passò sotto silenzio. Ancora nel 1907 in Parlamento il deputato della sinistra democratica Giuseppe Di Stefano Napolitani lamentava il taglio dei fondi, sostenendo che in questo modo si era perduto di vista «quel concetto che invece dovrebbe essere sempre tenuto presente, che cioè si tratta di impiegare bene e a profitto degli emigranti e della emigrazione un fondo costituito da somme pagate dagli emigranti e che è quasi sangue loro»³⁰⁵.

³⁰⁴ *Relazione della Commissione di vigilanza sul Fondo per l'emigrazione presentata alla Camera dei Deputati dal Ministero degli affari esteri il 18 giugno 1906* (relatore M. De Amicis), in «Bollettino dell'emigrazione», 13, 1906. Si veda in particolare il paragrafo *Scuole per emigranti nel Regno* alle pp. 19-21.

³⁰⁵ *Discussione della Camera dei deputati intorno ai disegni di legge: "Assestamento degli stati di previsione dell'entrata e della spesa del Fondo per l'Emigrazione per l'esercizio finanziario 1905-906" (nn. 388 e 388A); "Stati di previsione dell'entrata e della spesa del Fondo per l'emigrazione per l'esercizio finanziario 1906-907" (nn. 389 e 389A), 1ª tornata del 21 dicembre 1906* (1907), in «Bollettino dell'emigrazione», 6, 1907, pp. 16 e ss.

21. Il bilancio di un'iniziativa

Nonostante la brevità della sperimentazione, una nuova strada era stata aperta. La sensibilità per l'educazione popolare propria dell'epoca giolittiana aveva impresso un segno anche nel settore formativo per l'emigrazione. Sarà a partire dal breve tentativo dell'a.s. 1904-05 che prenderà le mosse la sperimentazione della Società Umanitaria.

Le scuole speciali per gli emigranti aperte nell'anno scolastico 1904-05 con il contributo del Ministero degli affari esteri furono 450, tutte nell'Italia meridionale; 7 le regioni coinvolte (Abruzzo, Basilicata, Calabria, Campania, Molise, Puglia, Sicilia), 16 le province (Aquila, Avellino, Benevento, Campobasso, Caserta, Catania, Catanzaro, Chieti, Cosenza, Foggia, Messina, Palermo, Potenza, Reggio Calabria, Salerno, Teramo), 219 i comuni³⁰⁶. La provincia con il maggior numero di corsi attivi fu Teramo (38), quella meno vivace Catania (1); 71 i corsi nell'avellinese, solo 2 nell'area di Messina e Reggio Calabria, con una media di una trentina circa per ogni provincia.

I dati percentuali dell'analfabetismo in queste zone ricavati dal censimento del febbraio 1901 rivelano un quadro davvero difficilissimo, che rende il senso di quali fossero in quel momento le condizioni del paese. Se negli stessi anni in Piemonte e in Lombardia la media degli illetterati si attestava su valori di poco inferiori al 20%, in molti comuni del Molise, Abruzzo e Basilicata l'analfabetismo superava abbondantemente l'80%, con punte che toccavano il 90-95% in alcune zone del teramano e della provincia di Campobasso³⁰⁷. Fuori dalle astrazioni numeriche, ciò significa che in quegli ambienti la quasi totalità della popolazione non solo non aveva accesso ad alcuna forma di istruzione, ma si trovava in condizioni di dipendenza strettissima dallo sparuto – e dunque privilegiato – numero dei detentori della conoscenza: con l'esclusione conseguente dai processi decisionali e la permanenza forzata dentro schemi produttivi e culturali che rivelavano il loro carattere arcaico e scarsamente competitivo in un mercato del lavoro che si faceva al contrario sempre più dinamico e internazionale.

Se a questo si aggiungono i numeri dell'emigrazione, ben si comprendono le preoccupazioni del Ministero degli esteri, e le denunce dei tanti intellettuali e politici che

³⁰⁶ I dati sono desunti dalla tabella allegata al documento oggi in ACS, b. 126, *cit.*, al *Commissariato generale dell'emigrazione da Ministero dell'istruzione pubblica*, 25 novembre 1904, *cit.*

³⁰⁷ Il dato è ricavato da *Inchiesta parlamentare sulle condizioni dei contadini nelle Province meridionali e nella Sicilia*, *cit.*, vol. VI – *Sicilia*, tomo I *Relazione del delegato tecnico dott. Giovanni Lorenzoni*, p. 519: nel 1901 la «proporzione degli analfabeti su 100 abitanti dai 6 anni in su nelle varie Regioni» si attestava al 17.68% in Piemonte e al 21.58% in Lombardia, con una media di poco inferiore al 20%.

in quegli anni misero in luce le condizioni di queste regioni del paese. Da alcuni comuni della provincia di Teramo – che rappresenta il caso limite – nel 1901 era partito più del 20% della popolazione, da quello di Brittolì addirittura il 24,7%. Era un fiume in piena, come molti osservatori denunciavano in quegli anni. L'invecchiamento della popolazione e la disintegrazione dei nuclei familiari appesantivano un quadro di per sé già segnato dall'immobilismo, mentre chi lasciava il paese era spesso oggetto di raggiri, truffe o forme di caporalato dalle quali l'assenza di istruzione rendeva difficile uscire. Era questa l'opinione pessimista di Pasquale Villari, preoccupato per il peggioramento delle condizioni sociali indotte dai fenomeni di emigrazione permanente e convinto che solo una più equa distribuzione del benessere sociale potesse porre un argine al senso di estraneità delle masse contadine meridionali allo spirito nazionale italiano³⁰⁸. Certo, l'emigrazione offriva anche indubbi vantaggi. Le rimesse dall'estero contribuivano a rimettere in sesto economie fortemente disagate, gli stipendi locali crescevano e venivano meno quelle tensioni sociali di cui la crisi di fine secolo aveva fornito una dimostrazione emblematica. Come ebbero a sottolineare più volte Napoleone Colajanni, Francesco Saverio Nitti e il gruppo dei politici che considerava come un fatto positivo il fenomeno dell'emigrazione, la permanenza all'estero e il contatto con i lavoratori stranieri avrebbe favorito l'evoluzione morale e intellettuale dei nostri concittadini³⁰⁹. Pur nella loro drammaticità, le partenze erano dunque un vantaggio per tutti: ma perché fossero efficaci, occorreva che i lavoratori che l'Italia esportava così numerosi si trovasse nelle migliori condizioni possibili di competitività.

La scuola poteva e doveva essere il volano di questa nuovo rilancio sociale. Qual era dunque l'organizzazione delle scuole serali e festive speciali per gli emigranti predisposta con i fondi del Commissariato dell'emigrazione per l'anno 1904-05?

Per cercare di fornire una risposta, nelle pagine seguenti esamineremo gli aspetti più specifici dell'attività didattica. Con una precisazione: come si è cercato di dimostrare nei paragrafi precedenti, l'organizzazione delle scuole finanziate con il Fondo per l'emigrazione del Ministero degli affari esteri nell'anno 1904-05 finì per intrecciarsi con

³⁰⁸ In A. Cabrini, *Emigrazione ed emigranti. Manuale*, Zanichelli, Bologna 1911, pp. 262-266.

³⁰⁹ *Ivi*, pp. 257-262. Anche in *Relazioni, discussioni e voti del Primo Congresso Internazionale per le opere di educazione popolare sotto gli auspici della Società Umanitaria. Milano, 15-16-17 settembre 1906*, per cura del Comitato ordinatore presso la Società Umanitaria, Milano 1906, p. 141. Tra «coloro che si felicitano per questo esodo di migliaia di italiani» il relatore Enrico Fornasotto identificava anche il direttore della Banca d'Italia Bonaldo Stringher.

quella delle scuole per adulti analfabeti istituite dalla legge Orlando del 1904, fino a essere riassorbita nel quadro delle politiche di intervento della Minerva. Ne è una dimostrazione empirica anche il fatto che tra le carte depositate all'Archivio centrale dello stato, il faldone "Scuole per gli emigranti" conserva gli atti per così dire "politici" e istitutivi dei corsi; mentre le notizie che riguardano le azioni concrete di organizzazione effettiva e di gestione materiale si trovano nelle cartelle relative alla "Istituzione di scuole serali e festive per adulti analfabeti 1904-05", che fanno riferimento alla legge Orlando. Inoltre, tutti i corsi speciali istituiti con la sovvenzione del Commissariato vennero inseriti negli elenchi ufficiali delle scuole elementari per adulti analfabeti pubblicati per l'anno 1904-05 dal Ministero dell'istruzione³¹⁰.

Per descrivere le scuole speciali, faremo quindi riferimento anche alla documentazione relativa alle strutture nate con la legge Orlando, tenendo conto di una distinzione sostanziale: che l'ubicazione delle scuole speciali venne definita in via esclusiva dal Ministero affari esteri, mentre per le scuole *ex lege* 407 venne richiesto il parere preventivo dei singoli Provveditorati locali.

La didattica: la situazione di partenza

Nel suo studio sulla storia della scuola popolare, Dina Bertoni Jovine ha messo in luce la diffidenza dei notabili meridionali nei confronti dell'istruzione delle masse contadine. Dopo i fasci siciliani degli anni '90 e le agitazioni sindacali di inizio secolo, i ceti agrari temevano i rischi di una contaminazione socialista e rivoluzionaria delle regioni agricole del sud: Giolitti stava a guardare (aveva lasciato che gli scioperi del maggio 1904 si esaurissero spontaneamente) e l'istruzione, se non adeguatamente controllata, poteva trasformarsi in uno strumento di ideologia sovversiva. Se a queste ragioni di natura politica e ideologica si aggiunge il fatto che le spese per l'istruzione popolare sarebbero ricadute sui comuni per la parte relativa ad aule, illuminazione e riscaldamento (solo della

³¹⁰ La sovrapposizione tra scuole per emigranti e scuole Orlando è testimoniata anche dal direttore capo della VI Divisione del Ministero dell'istruzione pubblica Vittore Ravà nella relazione sulle scuole serali e festive per adulti analfabeti (in Ministero della pubblica istruzione, *Le scuole serali e festive nell'anno scolastico 1904-05*, cit.) quando, alle pagine 6 e 7 riferisce che «prima ancora della promulgazione della legge del dì 8 luglio scorso [...] il Ministero, incoraggiato anche dal Commissariato della emigrazione presso il Ministero degli affari esteri, il quale offriva di partecipare nella spesa, reputò opportuno iniziare indagini presso alcune Province dell'Italia meridionale per formarsi un concetto esatto delle loro condizioni [...]. Questo corredo di studi statistici permise di poter istituire, insieme con le 3000 scuole volute dalla legge 8 luglio scorso, altre 450 scuole della spessa specie, valendosi del contributo annuo di L. 50000 messo a disposizione del Ministero dal Commissariato della Emigrazione sul proprio bilancio, per concorrere alla lotta contro l'analfabetismo nei luoghi che danno un maggior contingente di emigranti all'estero».

retribuzione del personale docente si sarebbe fatta carico l'amministrazione centrale) ben si comprende la reticenza con cui venne accolta in molti comuni l'apertura dei corsi speciali per gli emigranti.

A testimoniare la dialettica tra le richieste dell'amministrazione centrale e la scarsa o inesistente disponibilità delle amministrazioni locali è una lunga relazione dell'Ufficio provinciale scolastico della provincia di Teramo del 17 settembre 1904, che dà il senso delle condizioni in cui versava l'Abruzzo e delle difficoltà a operare in molte regioni del sud³¹¹. Dal testo, redatto a mano dal provveditore Piazza, si evince la difficoltà politica, prima ancora che logistica, di attuare provvedimenti propulsivi a favore della scuola popolare. Quello che colpisce nelle parole del provveditore di Teramo è lo stupore, più che il disappunto, di fronte alla resistenza dei sindaci locali. Contrariamente a quanto si era aspettato, la risposta a una sua nota di agosto nella quale richiedeva ai sindaci dati solleciti e «abbastanza sicuri» intorno al movimento di emigrazione e all'analfabetismo del territorio, era stata, se non del tutto assente, assai tiepida, e comunque – lamentava – quasi sempre intempestiva. Le motivazioni che Piazza adduceva per spiegare questi ritardi denunciavano una incapacità gestionale preoccupante. Apatia, scarsa conoscenza degli amministrati, incapacità di reperire le informazioni richieste: i sindaci avevano rallentato la raccolta dati, e solo in seguito a insistenti solleciti il provveditore era stato in grado di ottenere informazioni «non del tutto approssimative». Si aggiungeva poi un ulteriore motivo di ritrosia, quello che Piazza definiva «un falso amor proprio», per cui le municipalità di regola fornivano percentuali di analfabeti inesatte, molto inferiori a quelle effettive. Così, notava Piazza a titolo di esempio, nella realtà dei fatti la percentuale di Teramo superava di molto il 65% comunicato, e allo stesso modo non al 35%, ma al 60% ammontavano gli illetterati del comune di Castellamare Adriatico. Perciò, per aggirare la riluttanza delle amministrazioni cittadine e disporre di elementi di una certa attendibilità, il Provveditorato era stato costretto a fare ricorso alle liste di leva del 1904, nelle quali era almeno indicato il numero dei ventenni maschi che avevano dichiarato di non saper né leggere né scrivere.

³¹¹ ACS, Direzione generale istruzione primaria e popolare, b. 128, da R. *Prefettura della Provincia di Teramo, Ufficio scolastico all'onor. Ministero dell'Istruzione Pubbl.ca, Divisione VI^a. Insegnamento primario*, 17 settembre 1904 (f.to Il R. Provveditore Piazza).

I dati raccolti con tanto disagio mettevano in luce dunque quanto poco persuasiva si configurasse la proposta ministeriale di scuole speciali, e soprattutto lo scollamento fra amministrazione centrale e realtà locali.

La didattica: destinatari, obiettivi e localizzazione

Nella sua relazione, il provveditore di Teramo annotava ulteriori e gravi motivi di criticità. Innanzitutto le nuove scuole avrebbero dovuto essere destinate in larga misura a popolazioni agricole «che vivono disseminate in luoghi alpestri e di difficile accesso, in casolari isolati, nell'aperta campagna»³¹². Si trattava inoltre «gente che [...] vive nella più crassa ignoranza, il cervello ingombro di pregiudizi e superstizioni, abbruttita da secolare servaggio sotto il governo borbonico» e «da poco redenta a nuova vita per virtù di libere istituzioni»³¹³. A parte il tono dell'ultimo passaggio, che tendeva a trascurare quanto poco libere fossero allora le istituzioni politiche italiane, inaccessibili a oltre il 90% della popolazione (per l'adozione del suffragio universale maschile si dovrà attendere fino al provvedimento giolittiano del 1912), queste considerazioni di Piazza avevano il merito di cogliere la componente agricola dell'analfabetismo italiano, messa di recente in luce anche da Ester de Fort, quando rileva che tra città e campagna, era quest'ultima a fornire i maggiori contingenti all'analfabetismo³¹⁴.

Passando alla questione degli orari e dei giorni di apertura, il provveditore di Teramo riteneva opportuno sviluppare il servizio anche nei giorni festivi, oltre che nelle sere infrasettimanali. Se nei capoluoghi e nelle frazioni più popolose il reperimento dei locali e il reclutamento serale degli insegnanti erano facilmente praticabili, nelle zone più remote e prive di strutture le lezioni domenicali si configuravano come un percorso obbligato. Per una questione logistica innanzitutto, perché il territorio «di indole montuosa», attraversato «da profondi burroni e da torrenti», rendeva difficili le comunicazioni, soprattutto di sera (nel teramano era il territorio in gran parte scosceso a fare da freno, in alcune zone costiere del sud il perdurare della malaria, e ovunque l'assenza di una adeguata rete viaria³¹⁵). Poi per una questione di tempi, perché a motivo delle grandi distanze i maestri non sarebbero stati nelle condizioni di raggiungere le nuove

³¹² *Ibidem.*

³¹³ *Ibidem.*

³¹⁴ E. De Fort, *Scuola e analfabetismo nell'Italia del '900*, cit., p. 42.

³¹⁵ *Ivi*, p. 112.

sedi se non nei giorni festivi³¹⁶. E infine per una componente culturale, e cioè la limitata disponibilità delle famiglie a consentire «alle donne in genere, e più specialmente alle giovani in età più esposta ai pericoli» di abbandonare «il tetto domestico per recarsi alla scuola».

Per tutte queste ragioni, il Provveditorato di Teramo proponeva di istituire 30 scuole serali maschili³¹⁷, 8 festive femminili e 22 festive maschili, per un totale di 60 nuovi istituti educativi. Le localizzazioni tenevano conto dei luoghi dove erano più numerose le partenze, «affinché gli operai italiani – concludeva il provveditore – non abbiano per la loro deficienza intellettuale ad arrossire ed essere vilipesi venendo a contatto cogli operai più evoluti delle altre nazioni e a essere perfino rimandati nella terra natia»³¹⁸. Una conclusione che rende conto del sentimento di imbarazzo nei confronti dei nostri connazionali, comune a molti commentatori coevi. I comportamenti in-educati e l'attitudine scarsamente competitiva di chi lasciava il paese rischiavano di mettere sotto una cattiva luce il buon nome dell'Italia; questo veniva tollerato con difficoltà negli ambienti patriottici e faceva da preambolo a molti volumi che si occupavano di questioni migratorie³¹⁹. Nulla di tutto ciò, come abbiamo visto, si respirava nella politica "alta" dei Ministeri e del Parlamento: là il punto di vista era piuttosto quello freddo delle relazioni internazionali, della finanza, delle questioni di ordine pubblico. È questa oscillazione contraddittoria tra positivismo e idealismo emergente, tra progresso e conservazione, che la politica scolastica per gli emigranti cercava di conciliare in coerenza con gli equilibrismi trasformistici della prassi giolittiana.

³¹⁶ Il provveditore sottolineava che non tutti i maestri erano disposti ad assumere l'incarico, perché «la somma di lire 75-100 assegnata quale compenso ai maestri di scuole festive basterebbe a mala pena a risarcirli della spesa di viaggio a cui dovrebbero sottostare».

³¹⁷ Le 30 scuole maschili erano collocate nei capoluoghi (a eccezione di quelle di Cosirano e Celiera, rispettivamente frazioni di Spoltore e Pianella); le 22 festive per adulti erano equamente distribuite tra capoluoghi e frazioni, mentre le 8 festive femminili erano previste solo nei capoluoghi.

³¹⁸ ACS, b. 128, da R. *Prefettura della Provincia di Teramo*, 17 settembre 1904, *cit.*

³¹⁹ Solo a titolo di esempio si consultino A. Postiglione, *Le scuole per gli emigranti. Relazione fatta al 3° Congresso Magistrale Abruzzese tenuto in Chieti il settembre 1909*, Tip. Angeletti, Sulmona 1909, p. 3 o F. Bianchi, *Il valore della scuola nel fenomeno della emigrazione*, Tip. Ditta G.B. Bianchi, Oderzo 1912. I temi del prestigio della patria e dell'orgoglio italiano nel mondo in opposizione alla vergogna che incombeva sui nostri emigranti iniziavano a farsi strada anche nelle stanze parlamentari. Per questo, a esempio, si veda l'intervento del deputato Michele Pietravalle durante la Discussione alla Camera dei deputati sul bilancio del Ministero degli affari esteri, in AP, XXIII, 1, 22 giugno 1909, p. 2860.

La didattica: orari e programmi ministeriali

Per quanto attiene all'orario minimo di insegnamento, una circolare ministeriale del mese di ottobre prescriveva almeno 10 ore settimanali da ripartire in 5 lezioni per le scuole serali, 2 ore e mezza per quelle festive³²⁰, secondo uno schema simile a quello adottato più avanti dalla Società Umanitaria o da altre istituzioni private di patronato.

Interessante e articolato il discorso sui programmi da svolgere. A completare la legge Orlando, nel 1905 vennero pubblicate le nuove indicazioni per la scuola elementare, che si collocavano nel solco positivista già tracciato da Aristide Gabelli nel 1888 («un monumento di sapienza pedagogica»)³²¹ e nelle integrazioni del 1894. Estensore del nuovo articolato era Francesco Orestano, professore di filosofia morale di orientamento herbartiano che era stato chiamato a collaborare con il Ministero della pubblica istruzione a partire dal 1904. Sostenitore di una «pedagogia fondata sulle acquisizioni della psicologia moderna»³²², Orestano era distante dalle ragioni teorizzate negli stessi anni da Giovanni Gentile e dagli intellettuali neoidealisti. Egli partiva dal presupposto che quella contro l'ignoranza fosse «una guerra santa», da vincere conducendo lo studente ad approfondire le impressioni ricevute dal mondo circostante e abituandolo all'osservazione diretta e alla riflessione. Superamento del nozionismo e rispetto per le inclinazioni degli studenti qualificavano le indicazioni contenute nei nuovi programmi, insieme all'adozione di un metodo induttivo, positivo e oggettivo che valorizzasse l'esperienza quotidiana ed escludesse ogni trascendenza e dogmatismo.

Giolittiani nella volontà di coniugare, nella didattica, la maggiore uniformità possibile con una opportuna differenziazione «proporzionata allo sviluppo [...] di ciascun comune»³²³, e non distanti dalle richieste del movimento socialista in vista di una preparazione che consentisse sia l'accesso agli studi superiori sia una formazione di tipo professionale³²⁴, i programmi del 1905 si soffermavano a lungo sull'istruzione degli adulti.

³²⁰ Ministero dell'istruzione pubblica, *Circolare n. 89 del 26 ottobre 1904. Istituzione delle scuole serali e festive per adulti analfabeti* (f.to Il Ministro Orlando), in «Bollettino ufficiale del Ministero dell'istruzione pubblica», s.n., Roma 1874- [da qui BUMIP], XXXI, 2, 43, 1904, pp. 2185-2187.

³²¹ *Programmi e istruzioni per le scuole elementari*, in «BUMIP», supplemento al n. 9, XXXII, 1, 9, 1905.

³²² A. Tarquini, voce *Orestano, Francesco*, in DBI, 79, 2013. Orestano collaborò assiduamente con la «Rivista di pedagogia» di Luigi Credaro.

³²³ *Programmi e istruzioni per le scuole elementari*, in «BUMIP», cit., p. 476.

³²⁴ *Ivi*, p. 477.

«La scuola – dichiarava il programma – deve servire alla vita, e il popolo, su cui urge di più la pressione dei bisogni, ha più vigile di quanto non si creda il senso della pratica utilità di ciò che gli viene insegnato»³²⁵. Stava in questa interpretazione la base concettuale dei programmi per le scuole serali e festive per gli adulti analfabeti.

Sia lo scopo che l'estensione dei singoli insegnamenti, sia il metodo con cui il maestro doveva procedere dovevano tenere conto dei destinatari e della esperienza da loro acquisita, ben più complessa e strutturata di quella dei fanciulli della scuola dell'obbligo. «L'analfabeta adulto» scriveva Orestano «possiede già una certa somma di cognizioni, sa comunicare i suoi pensieri impropriamente ma in modo da farsi intendere, sa far di conti»³²⁶: non era dunque una *tabula rasa*, un vaso vuoto da riempire, ma un soggetto dotato di una dimensione personale di cui la pratica didattica doveva tenere conto. «Gli adulti non sono bambini»: parrebbe quasi l'immagine speculare di quella concezione educativa puerocentrica che trovava in quegli anni affermazione nelle esperienze didattiche inglesi e tedesche³²⁷ e che di lì a poco si sarebbe concretizzata anche in Italia con le Case dei bambini di Maria Montessori e le scuole di Giuseppina Pizzigoni e delle sorelle Agazzi³²⁸.

Dunque, tornando ai programmi per la scuola elementare del 1905, se l'adulto analfabeta aveva maturato un bagaglio di esperienze che lo avevano in qualche modo già formato e strutturato, scopo primario dell'insegnamento doveva essere quello di conferire a tali capacità un ordine, lavorando in special modo sugli aspetti della tecnica e della forma³²⁹. A differenza di quelli per i fanciulli, i corsi di scrittura prevedevano tempi rapidi, tanto nell'apprendimento delle regole quanto nella parte applicativa degli esercizi, senza gli indugi per il consolidamento, e con il supporto di un sillabario che doveva «comprendere ben altri e più ricchi esempi di vocaboli e frasi»³³⁰.

³²⁵ *Ivi*, p. 478.

³²⁶ *Ivi*, p. 452.

³²⁷ Il riferimento va alla *New School* aperta da Cecil Reddie ad Abbotsholm nel 1889 e alle sperimentazioni tedesche e francesi a cavallo tra Otto e Novecento (a Ilsenburg, a Fulda, a Verneuil-sur-Avre, quest'ultima per iniziativa di Edmond Demolins). Si veda G. Chiosso, *Novecento pedagogico*, cit., pp. 49-52.

³²⁸ Su Maria Montessori esiste una biografia sterminata. Per un inquadramento della figura di Giuseppina Pizzigoni si rimanda agli studi di O. Rossi Cassottana (*Giuseppina Pizzigoni. Oltre il metodo: la teorizzazione nascosta*, La Scuola, Brescia 1988; *Giuseppina Pizzigoni e la "Rinnovata" di Milano: tradizione e attualità per la scuola primaria*, La Scuola, Brescia 2004) e alla voce *Pizzigoni, Giuseppina* curata nel 2015 da A. Scotto di Luzio sul volume n. 84 del «Dizionario biografico degli Italiani», Treccani.

³²⁹ «Il primo scopo dell'insegnamento deve essere dunque formale: bisogna che l'adulto apprenda la tecnica particolare del leggere e dello scrivere e si addestri nell'usarne». *Programmi e istruzioni per le scuole elementari*, cit., p. 542.

³³⁰ *Ibidem*.

Nella lettura era da preferire la pratica individuale mentre l'obiettivo delle prime esercitazioni di scrittura era quello di condurre gli allievi adulti a tracciare «il nome e il cognome proprio di ciascuno e quello dei parenti, il domicilio, la data, il luogo di nascita e così via»³³¹. Non solo, come recitavano i programmi, questi erano gli «esercizi dei quali l'adulto si compiacerà di più»³³², ma si trattava di un apprendimento indispensabile per i futuri emigranti, se ricordiamo che uno dei suggerimenti delle *Avvertenze a chi emigra negli Stati Uniti* era proprio l'invito a scrivere (o a farsi scrivere) prima della partenza, a chiare lettere, le generalità proprie e dei congiunti da raggiungere dopo lo sbarco³³³.

Un altro obiettivo formativo delle esercitazioni scritte era quello di «esprimere un desiderio» e di «dare una qualche notizia con una letterina»³³⁴. Anche in questo caso, dietro al sostantivo “letterina”, che in questo contesto suona sgradevolmente paternalistico, si celava una dramma reale, e cioè la fatica enorme degli emigranti analfabeti per tenere vive le comunicazioni con le famiglie e il mondo che avevano lasciato. Relazioni che avevano bisogno di mediatori per la trascrizione dei pensieri e la decodifica dei segni in parole, amplificando il senso di smarrimento e la solitudine. È il tema affrontato per esempio nel volume *Cara moglie. Storie e lettere a casa di emigranti abruzzesi*³³⁵ di Emiliano Giancristofaro al quale rinviamo, testimonianza di come dietro la parola possa nascondersi un mondo altrimenti nascosto.

In aritmetica i progressi erano più rapidi. Gli studenti in genere già sapevano sommare, sottrarre e dividere, occorreva solo esercitarli nelle moltiplicazioni dopo aver insegnato la tavola pitagorica e i decimali, «utili nel calcolo dei prezzi». Anche per il ripasso o l'apprendimento delle percentuali era utile ricorrere a «calcoli semplici di interessi, sconti, tare, senserie»³³⁶.

La parte formale dell'istruzione non esauriva il compito dei maestri. «Ed innanzitutto non deve mai essere disgiunta l'istruzione dall'educazione. L'adulto ignorante ha bisogno di essere illuminato sui suoi doveri e diritti nella vita sociale. Egli, che è sinora vissuto politicamente ed amministrativamente come in stato di tutela, può nella scuola e per la scuola acquistare quei mezzi onde, con coscienza di cittadino, si partecipa effettivamente

³³¹ *Ibidem.*

³³² *Ibidem.*

³³³ Commissariato dell'emigrazione, *Avvertenze per chi emigra negli Stati Uniti e nel Canada*, cit., p. 8.

³³⁴ *Programmi e istruzioni per le scuole elementari*, cit., p. 542.

³³⁵ E. Giancristofaro, *Cara moglie: storie e lettere a casa di emigranti abruzzesi*, Rivista abruzzese, Lanciano 2011.

³³⁶ *Programmi e istruzioni per le scuole elementari*, in «BUMIP», cit., p. 543.

alla vita pubblica. Gl'insegnamenti morali e civili debbono dunque far parte di una scuola popolare per gli adulti»³³⁷. C'era, in queste dichiarazioni, uno spirito che richiamava l'intervento ben più radicale del deputato Cabrini alla Camera nel giugno 1904, tanto innovatore, come abbiamo visto, da essere smorzato dal presidente del Consiglio Giolitti³³⁸. In filigrana traspariva il retaggio di chi però ricordava alle classi popolari i doveri sempre prima dei diritti, con quel senso di malcelata superiorità che tanto bene aveva dipinto Edmondo De Amicis nelle pagine di *Sull'oceano*³³⁹. Di certo vi si respirava la nuova prospettiva liberale che Giolitti aveva indicato alla Camera nel giugno 1901, rispondendo a Sonnino: «poiché le classi lavoratrici diventano uno dei fattori essenziali per la vita del paese, gioverà pure occuparsi molto della loro educazione politica»³⁴⁰.

Tornando al programma del 1905, fra le materie opzionali comparivano l'igiene personale e domestica; poi «cognizioni utili intorno alle arti e alle industrie e alle relative invenzioni e scoperte»; storia del risorgimento e infine «cognizioni topografiche e geografiche con speciale riferimento alle colonie ed al commercio locale». L'equazione possedimenti coloniali-emigrazione qui era sottaciuta ma se ne coglie facilmente il nesso, a dimostrazione che anche i settori progressisti non erano esenti dallo spirito del nazionalismo italiano. Per finire, uso delle carte geografiche (ricordiamo quelle murali degli Stati Uniti donate dal Ministero degli esteri) e insegnamenti di «utilità pratica e immediata»³⁴¹, sulla base delle esigenze territoriali e delle singole classi.

Terminati i percorsi formativi (che potevano durare uno o due anni) e messi sulla buona strada, gli adulti avrebbero fatto da sé.

La didattica: i maestri

Ma, come spesso in passato, l'applicazione della legge incontrava ostacoli non marginali. Innanzitutto la scarsa disponibilità dei maestri delle scuole elementari diurne ad assumere incarichi aggiuntivi in orario serale e festivo a integrazione del servizio obbligatorio³⁴².

³³⁷ *Ibidem*.

³³⁸ *Ibidem*.

³³⁹ E. De Amicis, *Sull'oceano*, Fratelli Treves, Milano 1889.

³⁴⁰ Questo passo del discorso alla Camera di Giolitti è tratto da E. Gentile, *Le origini dell'Italia contemporanea*, cit., p. 31.

³⁴¹ *Programmi e istruzioni per le scuole elementari*, cit., p. 543.

³⁴² Sulla costituzione del corpo magistrale nell'Italia post-unitaria mi limito a segnalare in questa sede, per la ricchezza delle questioni poste, la messa a punto di Giorgio Chiosso, *Dal mestiere alla professione magistrale. Note sul lavoro dei maestri elementari nel secondo Ottocento*, in «History of Education Children's Literature», II/1 2007, pp. 85-116.

Le ragioni di questa resistenza vanno rintracciate in primo luogo nella scarsa remunerazione delle ore integrative. Inoltre, come osservava il provveditore Piazza³⁴³, la distanza tra la sede ordinaria e quella assegnata per i corsi serali e festivi comportava spese incompatibili con il salario. Ma anche un altro fattore incideva nella scarsa propensione dei maestri a presentare domanda per gli incarichi festivi e serali. Quando aveva illustrato il disegno di legge sulla scuola elementare e sui maestri, il ministro Orlando aveva parlato delle scuole serali per adulti come di un provvedimento transitorio: una volta istruiti gli adulti di un comune, i finanziamenti sarebbero stati devoluti a un altro, cercando di coprire l'intero territorio nazionale nel più breve tempo possibile. Questa assenza di continuità, certamente ragionevole e intesa a ottimizzare i fondi disponibili, scoraggiava però i maestri: la precarietà, l'assenza di certezze «nel progressivo svolgimento di questa scuola» rendevano scarsamente appetibile un impiego nel quale avrebbero dovuto investire energie e studi aggiuntivi per la programmazione di una didattica non abituale, che presupponeva tempi e modalità di insegnamento a cui solo in pochi erano abilitati³⁴⁴.

Constatava tutto ciò, nel 1906, anche il ministro dell'istruzione Luigi Rava³⁴⁵. Secondo Rava occorreva esercitare opera di persuasione sui maestri. «Ora essi debbono essere convinti che, nel divenir di questa scuola, [...] è in gran parte fondato il miglioramento delle condizioni economiche dei maestri medesimi. Essi debbono, per un alto interesse pubblico non disgiunto, né separabile dagli interessi economici della classe magistrale, dedicarsi con fervore all'istruzione degli adulti, sorreggere l'istituzione che è, si può dire, ai suoi inizi, renderne manifesti i benefici perché lo Stato sia attratto a migliorarne le condizioni»³⁴⁶. In sostanza Rava proponeva agli insegnanti di accettare una bassa retribuzione iniziale, nella speranza di un miglioramento economico in caso di successo dell'iniziativa. In un periodo di rivendicazioni sociali come quello dei primi anni del Novecento, con un sindacalismo militante che iniziava a diffondersi anche nella classe

³⁴³ Si veda p. 137.

³⁴⁴ 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* (f.to Il Ministro Rava), in «BUMIP», XXXIV, 2, 36-37, 1907, p. 2766.

³⁴⁵ Luigi Rava (Ravenna 1860 – Roma 1938) fu «professore di filosofia del diritto e di scienza della amministrazione, deputato dalla 17^a alla 19^a e dalla 21^a alla 24^a legislatura, poi senatore e consigliere di Stato. Sindaco di Roma», più volte ministro dell'agricoltura industria e commercio e dell'istruzione. Per approfondimenti si veda la voce *Rava Luigi*, in ABI, serie I, scheda 407.

³⁴⁶ *Ibidem*.

magistrale tradizionalmente poco incline a slanci rivendicativi, le parole di Rava suonavano deboli. Al suo invito risposero in pochi, e i corsi serali e festivi dovettero essere spesso affidati a personale non abilitato (o come si diceva allora, «patentato»)³⁴⁷.

L'edilizia scolastica

Orari, programmi, maestri non erano gli unici problemi. Uno, materiale e vistoso, era rappresentato dall'edilizia scolastica. Qualche dato significativo, proprio negli anni di applicazione della legge Orlando, ci viene da Alessandro Lustig, membro del Consiglio superiore della pubblica istruzione, che nel 1906 il Comitato ordinatore del Congresso antitubercolare tenuto a Milano aveva incaricato di condurre una indagine sulle condizioni igieniche delle scuole elementari e superiori del Regno.

Dalla relazione che riassume i risultati delle ricerche emergono alcuni dati significativi, che danno la misura dell'attenzione che il mondo scientifico, non solo pedagogico, rivolgeva in quegli anni alla scuola: alla didattica ma anche alle strutture materiali che ne costituivano il luogo³⁴⁸. Nelle province di Sassari, Teramo, Caserta, Catanzaro e Palermo che erano state selezionate come popolazione campione della ricerca, persistevano condizioni che erano, per dichiarazione dello stesso Lustig, «desolanti».

Nonostante gli studi condotti da Torraca e Rava alla fine dell'Ottocento, e nonostante il regolamento sull'edilizia scolastica che accompagnava la legge 15 giugno 1900 n. 250, le condizioni igieniche delle scuole elementari restavano problematiche.

Pochi edifici erano nati effettivamente come scuole, mentre più frequente era il caso di spazi riadattati o presi in affitto in luoghi, come scriveva Lustig, «indecenti, angusti, talora senza finestre, [...] attigui a bettole, a stalle, a concimaie, a macelli o ad altri ambienti dannosi alla salute o poco decorosi»³⁴⁹. In genere il riscaldamento mancava, l'acqua era

³⁴⁷ L'art. 12 della legge 407 *per la scuola e per i maestri elementari*, all'art. 12 stabiliva che «l'insegnamento delle classi serali e festive deve essere affidato per turno agli insegnanti comunali e con preferenza a coloro che non hanno altri incarichi retribuiti o aumenti di stipendio; e solo in mancanza di insegnanti comunali sarà affidato ad altri maestri patentati e in mancanza anche di questi ultimi, a persone giudicate idonee dal Consiglio provinciale scolastico».

³⁴⁸ *Le condizioni igieniche delle scuole elementari di alcune province dell'Italia insulare e meridionale*, in «BUMIP», XXXIII, 20-21, 1906, pp. 1167-1176. Informazioni di tono non dissimile nell'*Inchiesta parlamentare sulle condizioni dei contadini nelle Province meridionali e nella Sicilia*, cit., per esempio nella relazione di G. Lorenzoni nel volume VI – *Sicilia*, alle pp. 521-522

³⁴⁹ *Le condizioni igieniche delle scuole elementari*, cit., p. 1169.

poca «e dove c'è, è di pozzo e poco buona». I servizi di custodia e di pulizia restavano insufficienti, banchi e sedie erano «contrari alle più elementari norme di igiene»³⁵⁰.

La diffusione delle malattie contagiose rappresentava un problema non trascurabile: «In inverno studenti tossicologici e tubercolosi si trovano in tutte le scuole, e in molte la congiuntivite senza che nessuno provveda»³⁵¹. Quando parla di congiuntivite, probabilmente Lustig si riferiva al tracoma, una infezione contagiosa che in assenza di cure può portare alla cecità, e che fu uno dei motivi più frequenti di respingimento degli emigranti negli Stati Uniti al momento della visita medica a Ellis Island.

Se a questo si aggiunge il fatto che, per raggiungere la sede delle lezioni, nei casi più gravi gli studenti dovevano compiere a piedi anche 4/5 km (la media nella provincia di Teramo era di oltre 2 km), non è difficile comprendere quanto poco attrattivo potesse presentarsi per la popolazione contadina il progetto di elevazione culturale.

Come in altri casi, l'insistenza su questi problemi, la necessità di ribadire con frequenza le medesime indicazioni normative, ma soprattutto le testimonianze degli osservatori coevi, danno la misura della scarsa permeabilità delle istituzioni locali a recepire le direttive ministeriali. «Non le leggi invero fanno difetto in Italia, ma i meccanismi esecutivi», aveva notato Orestano nei programmi del 1905. «Eppure a questi bisognerà chiedere ogni volta il massimo contributo effettivo, affinché la volontà del legislatore si compia»³⁵².

22. Una nuova partenza: la legge 15 luglio 1906 n. 383 sul Mezzogiorno

In questo capitolo abbiamo cercato di mostrare come i fenomeni migratori abbiano contribuito a condizionare le politiche scolastiche del nostro paese, avviando un processo di progressiva avocazione delle funzioni gestionali allo stato, pur in presenza di autonomie a livello locale.

Lette in questa prospettiva, l'istituzione del Commissariato dell'emigrazione prima (1901) e i corsi speciali poi (1904-05) precorrono quella vocazione "dirigista" che si manifesterà di lì a poco nella nazionalizzazione delle ferrovie (1905), nel nuovo ordinamento dei servizi telefonici (1912) o nell'istituzione dell'INA (1912). È all'interno di questo nuovo dinamismo statale che deve essere iscritta anche la legislazione sul

³⁵⁰ *Ibidem*.

³⁵¹ *Ivi*, p. 1174.

³⁵² *Programmi e istruzioni per le scuole elementari*, in «BUMIP», *cit.*, p. 475.

Mezzogiorno, alla quale il quindicennio giolittiano si dedicò con un fervore mai conosciuto prima.

La visita che Zanardelli aveva compiuto nel 1902 nelle regioni meridionali era fortemente simbolica. Al viaggio in Basilicata dell'anziano presidente del Consiglio fecero seguito alcuni provvedimenti *ad hoc*: localistici e circoscritti, secondo una logica pragmatica del caso per caso che urtava la sensibilità di molti osservatori meridionali, Sonnino per primo; ma che consentirono il risanamento della città di Napoli, la costruzione dell'acquedotto pugliese, i provvedimenti speciali per la Basilicata, per citare gli esempi più noti.

È in questo contesto che deve essere collocata la legge n. 383 del 15 luglio 1906 sul Mezzogiorno.

La politica economica protezionistica del 1887, le innovazioni tecniche e gli investimenti di capitali avevano determinato un generale rialzo dei prezzi nel settore agricolo e maggiore benessere sociale; analogamente, lo sfruttamento dell'energia elettrica, il potenziamento delle banche commerciali e l'ingresso dello stato nel settore produttivo avevano favorito lo sviluppo del settore siderurgico, dell'industria cotoniera e di quella zuccheriera.

La crescita economica del quindicennio giolittiano tuttavia mancò di uniformità, e, favorendo le regioni del nord, finì per accentuare il divario con il Mezzogiorno, già appesantito dal perdurare del latifondo e da una scarsa propensione agli investimenti industriali. E se questa era la tendenza in campo economico industriale, altrettanto può dirsi per il mondo educativo, dove, forse esagerando, Lombardo Radice nel 1911 notava che «il dislivello di cultura fra le province del Nord e quelle del Sud è enormemente cresciuto. L'Italia è meno *una* che nel 1872, data del primo censimento di tutta la Nazione»³⁵³.

Qualcosa a dire il vero era stato fatto. Pur con i limiti che abbiamo messo in luce nei paragrafi precedenti, la legge Orlando del 1904 aveva aumentato l'offerta scolastica con gli "sdoppiamenti", per cui il medesimo insegnante poteva ora seguire due gruppi-classe con orario ridotto, al fine di «dotare i comuni di un maggior numero di scuole senza troppo aggravio per le loro finanze»³⁵⁴. L'amministrazione statale si era fatta carico della retribuzione dei maestri delle 3450 scuole serali e festive per gli adulti di nuova istituzione

³⁵³ La citazione è estrapolata da E. De Fort, *Scuola e analfabetismo nell'Italia del '900*, cit., p. 39.

³⁵⁴ *Ivi*, p. 137.

(450 delle quali sul bilancio del Commissariato dell'emigrazione, almeno nell'a.s. 1904-05) mentre i regolamenti sull'edilizia scolastica contribuivano all'ammodernamento delle strutture più fatiscenti.

Restava tuttavia aperta la questione della «ineguale ripartizione, tra i vari compartimenti, dei contributi finanziari dello Stato, i quali, essendo proporzionati al numero delle scuole», notava Corradini nel 1911, finivano «con l'essere distribuiti in rapporto inverso della ricchezza delle diverse regioni e dei bisogni scolastici di quelle»³⁵⁵. In sostanza, meno scuole e meno finanziamenti proprio là dove sarebbero stati necessari.

A questo stato di cose cercò di ovviare la legge sul Mezzogiorno del 1906, uno strumento d'intervento complesso che, operando sul piano tributario, del credito agricolo e dei patti coloniali, aveva come scopo il contrasto all'indigenza attraverso l'ammodernamento del sistema produttivo.

A questa opera di elevamento, la legge sul Mezzogiorno chiamava anche il mondo educativo della scuola elementare e professionale, che ben più del liceo classico incideva sulle classi popolari. Attraverso i canali finanziari che la legge metteva a disposizione, l'amministrazione proseguì nell'opera di costruzione e sistemazione degli edifici scolastici già avviata, perché era impensabile parlare di lotta all'analfabetismo senza spazi in cui apprendere. Vennero aperte nuove classi rurali, confermata la politica degli sdoppiamenti e iscritti sul bilancio centrale gli aumenti retributivi per i maestri e per le attività didattiche nei luoghi disagiati. Non di revisione della linea orlandiana possiamo dunque parlare nelle indicazioni della legge sul Mezzogiorno, quanto piuttosto di continuità, secondo una lettura anche politica dell'azione educativa che i governi giolittiani continuavano a interpretare come fattore di stabilità sociale e di contrasto ai movimenti estremi.

In questo disegno di progresso economico e di integrazione sociale, l'istruzione degli adulti conservava quella dimensione di investimento fondativo che Orlando le aveva attribuito nel 1904. Alle 3450 scuole serali e festive se ne aggiungevano ora altre 2000, equamente distribuite nei comuni del territorio «eccettuati i capoluoghi di provincia»³⁵⁶,

³⁵⁵ *Ibidem*.

³⁵⁶ Legge 15 luglio 1906 n. 383 *concernente provvedimenti per le province meridionali, per la Sicilia e per la Sardegna*, tit. VI, art. 69, in «Gazzetta Ufficiale», 178, 31 luglio 1906.

per sollevare una popolazione rurale in cui l'analfabetismo restava diffuso in modo omogeneo, indipendentemente dalle attività professionali e dalla condizione reddituale³⁵⁷. Piuttosto, se di elemento di discriminazione formale rispetto alla legge Orlando possiamo parlare, esso è correlato alla apparente disattenzione al tema dell'"emigrazione" e degli "emigranti". Nel testo di legge nessun accenno, nessun riferimento neppure lessicale è rivolto alle partenze, che invece persistevano a livelli sempre molto elevati.

Quali ragioni possono essere rintracciate dietro a questa reticenza? Certamente non il «falso amor proprio» che secondo il provveditore di Teramo Piazza induceva i comuni a fornire indicazioni percentuali di emigrazione inferiori a quelle reali. Né le paventate ripercussioni sulle relazioni internazionali tra governo italiano e cancellerie straniere come ai tempi dell'ambasciatore Mayor. Piuttosto, a nostro parere, il fatto che l'emigrazione permanente era ormai un fattore endemico e strutturale del Mezzogiorno, da lasciare sottotraccia in quanto implicito.

E quando nell'agosto del 1907 il ministro Rava fece un primo bilancio dell'applicazione della legge 383 all'istruzione elementare delle province meridionali e centrali, a quel dato implicito diede chiara espressione. Dopo avere notato che senza «una solerte iniziativa amministrativa» degli enti locali ancora una volta le disposizioni normative rischiavano di restare inapplicate, Rava individuava come compito fondamentale delle istituzioni quello di «popolarizzare nell'ambiente locale i benefici della scuola nei rapporti di tutta la vita e l'attività economico-sociale, facendo constatare che in tutti i campi, per tutte le manifestazioni della vita, in rapporto a tutti singoli e speciali bisogni della società attuale, un *minimum* d'istruzione sia assolutamente indispensabile»³⁵⁸. Occorreva rimuovere i condizionamenti di ordine psicologico, che impedivano ai contadini di immaginare una condizione diversa. Ma

occorrerebbe dimostrare alle popolazioni dell'Italia meridionale e centrale, in materia pratica ed elementare, come in tutte le forme della produzione, l'uomo che abbia un *minimum* d'istruzione rappresenti una forza sociale più sicura; come, in tutte le moderne forme della vita sociale, la mancanza di istruzione equivalga ad una menomazione del valore sociale individuale e collettivo: il contadino se lavora il terreno ha bisogno dell'istruzione per valersi di mezzi più appropriati perché più

³⁵⁷ E. De Fort, *Scuola e analfabetismo nell'Italia del '900*, cit., pp. 101-125.

³⁵⁸ Circolare n. 169 del 30 agosto 1907. *L'applicazione della legge 15 luglio 1906, n. 383 sull'istruzione elementare nelle Province meridionali e centrali*, cit., p. 2758.

renda il suo lavoro; 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 l'emigrante rimane quasi sempre avvinto da interessi morali e materiali. E così in tutti i campi dell'attività³⁵⁹.

Istruzione come forza sociale per superare i blocchi imposti dalle leggi restrittive dell'emigrazione, per conservare i rapporti con le famiglie lontane, per non menomare il «valore sociale collettivo» del nostro paese all'estero». Ritornano in queste parole molti temi che abbiamo già trattato nelle pagine precedenti. Resta da notare che modificando lo *status quo* sociale, l'emigrazione diede una spinta all'apprendimento, per sé e i propri figli³⁶⁰. E dove le scuole comunali mancavano, si andava ora nelle scuole private a pagamento. L'emigrazione fu dunque un fattore decisivo della politica scolastica, avvertita come una necessità dal basso e imposta dall'alto. Se le sue conseguenze sociali potevano essere anche gravi, ebbe almeno il merito di essere uno dei fattori di miglioramento dell'educazione popolare fino ad allora così tristemente trascurata.

³⁵⁹ *Ibidem.*

³⁶⁰ Anche Pasquale Villari sottolineava la correlazione tra emigrazione e accresciuta richiesta di istruzione, riferendo le impressioni del pastore evangelico americano di origine italiana Antonio Mangano: «L'emigrato riconosce la necessità del leggere e dello scrivere, impara e spinge i suoi a imparare. In un paese ho visto che il 13 per cento della popolazione andava alle scuole diurne ed anche le serali erano frequentate». In P. Villari, *Scritti sulla emigrazione, cit.*, p. 58. Ester De Fort è ritornata sulla questione in *Scuola e analfabetismo nell'Italia del '900, cit.*, pp. 121-122.

Capitolo terzo

Educare in patria?

Il dibattito pubblico

I giorni convulsi della crisi di fine secolo – le barricate, gli spari sulla folla, una repressione governativa che rasentava il colpo di stato – ebbero almeno il merito di mettere in luce l'inadeguatezza delle politiche sociali adottate dai governi liberali nei precedenti decenni. Nel settore scolastico, in particolare, la scelta di delegare l'educazione popolare alle amministrazioni locali e alle iniziative private, compiuta con la legge Casati e in linea con i modelli dell'Europa liberale ottocentesca, si era scontrata con l'inerzia della periferia soprattutto al Sud. Ne erano derivati molti ritardi nella lotta all'analfabetismo, tali che a più di quarant'anni dall'Unità i tassi di scolarizzazione dei ceti popolari, soprattutto rurali, risultavano bassissimi.

A questa condizione di marginalità politica e culturale le masse popolari avevano risposto con strategie di natura opposta: da una parte mediante la protesta spontanea e l'adesione ai movimenti di rivendicazione sociale, rese esplicite negli anni '90 dai fasci siciliani e dalle agitazioni "del pane" nel biennio '96-98; dall'altra con quella prassi, più silenziosa ma altrettanto determinata e a suo modo rivoluzionaria, che fu l'esodo di massa dal territorio nazionale alla ricerca di nuove opportunità in paesi ritenuti meno ostili. È così, infatti, che una parte della storiografia legge il fenomeno migratorio³⁶¹. Di fronte a un sistema politico che conservava inalterati i rapporti gerarchici propri della tradizione pre-risorgimentale e che si era rivelato scarsamente o per nulla disposto a elevare le condizioni economiche e culturali delle masse subalterne, i ceti popolari rispondevano con un atto di libertà individuale che conteneva in sé una valenza politica inconfutabile:

³⁶¹ Cfr. E. Sori, *Il dibattito politico sull'emigrazione italiana dall'Unità alla crisi dello stato liberale*, cit., pp. 19-43. Resta un documento prezioso per una lettura della risposta popolare alla marginalità di cui si diceva sopra la riflessione che Francesco Saverio Nitti dedica al brigantaggio e all'emigrazione in due testi raccolti in volume con il titolo *Eroi e briganti*, di cui si dirà nel corso del capitolo.

andandosene, rifiutavano il sistema esistente, nel quale non si riconoscevano e verso il quale non nutrivano fiducia in vista di un possibile riscatto. È la tesi sostenuta da Saverio Nitti in un breve scritto del 1899, *Eroi e briganti*³⁶². Per lui l'emigrazione era la forma moderna, ammorbidita e "legale" del brigantaggio (e delle rivolte di fine secolo, diciamo noi), al quale era accomunata dallo spirito di fondo. Di entrambi i fenomeni, scriveva Nitti, «senza dubbio la causa più profonda e più generale è la miseria»³⁶³. Ma dietro stavano anche lo spirito indomito delle popolazioni meridionali, la tenacia e l'eroismo di tanti uomini che nonostante tutto non si davano per vinti, la fierezza di chi, per quanto piegato dalla povertà, conservava nei tratti «qualche cosa che rivela una antica grandezza, o l'abitudine di una vita non servile e non povera»³⁶⁴. Per Nitti:

La miseria crudele non ha ucciso le intime energie della razza, l'anima essenziale della stirpe; il brigante e l'emigrante con la rivolta e con l'esodo sono la prova di una mirabile capacità espansiva.

– Che cosa farai – io chiedevo al vecchio contadino che partiva.

– Chi lo sa! – egli mi rispondeva.

Non chiedeva nulla, non voleva nulla. Andava a lottare, a soffrire; aspirava alla sazietà. In altri tempi sarebbe stato brigante o complice: ora andava a portare la sua forza di lavoro, il suo misticismo doloroso nella terra lontana, a costruire forse con i suoi compagni quella che dovrà essere la nuova Italia.

O povera gente così forte e così infelice, così buona e così calunniata!³⁶⁵.

In altra forma, esprimeva un giudizio analogo, alcuni anni dopo, Giuseppe Lombardo-Radice. Descrivendo i progressi fatti dal Mezzogiorno egli infatti annotava: «Queste regioni reiette han dovuto e saputo progredire da sé. Non avendo una classe dirigente, ma piuttosto una classe dominatrice e sfruttatrice, o nel miglior caso inerte, han lottato contro di essa con un'arma, contro la quale fu vana ogni resistenza: l'emigrazione. Oltre l'oceano il lavoro, la libertà, pur nel sacrificio: oltre l'oceano la volontà di riscattarsi dalla miseria,

³⁶² Il testo è stato pubblicato nel 1946. Cfr. F.S. Nitti, *Eroi e briganti*, Longanesi, Milano 1946, p. 66.

³⁶³ *Ibidem*.

³⁶⁴ *Ivi*, p. 68.

³⁶⁵ *Ivi*, pp. 115-116.

di risollevarla la famiglia, di educare i figli – custodendo nell'anima il sogno della terra natia»³⁶⁶.

L'emigrazione era comunque un atto di autonomia sociale prima che di classe, «atto e [...] pratica dotati di proprie istituzioni “informali” (agenti, catene di richiamo, “boss” e “padrini”) e di un orizzonte ideale e materiale essenzialmente individualistico, che ne rappresentava probabilmente il dato culturale più moderno»³⁶⁷.

Questo inizio dell'emigrazione di massa aveva dunque rivelato all'opinione pubblica, in modo violento e drammatico, le condizioni ancora primitive di una Italia contadina per certi versi fino ad allora sconosciuta, così come i fasci siciliani e le agitazioni in Puglia del '98 avevano alzato il velo sulle condizioni del sud del paese. La coscienza liberale a cavallo dei due secoli era stata costretta a prenderne atto. L'inchiesta parlamentare sulle condizioni economiche e sociali del sud e l'indagine di Franchetti e Sonnino in Sicilia negli anni Settanta avevano a suo tempo suscitato interesse ma non si erano tradotte in azioni concrete. Ora, a trent'anni di distanza, conoscenza e azione procedevano insieme: alle nuove inchieste (del 1904 sulla Basilicata e del 1907-11 sulle condizioni dei contadini nelle province meridionali e in Sicilia) seguì la serie delle leggi speciali (Napoli, Sicilia, Sardegna, Calabria,...). E ad accrescere l'urgenza furono anche gli effetti distruttivi del terremoto di Messina con il loro carico di morte (proprio nel terremoto di Messina uno degli studiosi più attenti alle cose meridionali, Gaetano Salvemini, perse la moglie e i cinque figli).

Anche il campo della scuola fu coinvolto. Come abbiamo visto nel capitolo precedente, le forze politiche giolittiane nel primo quindicennio del Novecento cercarono di ovviare a questo stato di cose affrontando innanzitutto l'emergenza più grave e più urgente, cioè l'analfabetismo diffuso soprattutto nel sud (si ricorderà il dibattito legato alla proposta di legge *Shattuc*). Un impegno difficile, a lungo termine, che nonostante gli investimenti profusi non conseguì i successi sperati a causa delle pastoie burocratiche e di un sistema sociale ancora tradizionale, restio a processi di ammodernamento che ne avrebbero alterato gli equilibri. Mentre ciò avveniva a livello di amministrazione pubblica, con tutti i condizionamenti imposti dagli equilibri parlamentari legati a maggioranze più o meno

³⁶⁶ In G. Lombardo-Radice, *Teoria e storia dell'educazione. L'ideale educativo e la scuola nazionale. Lezioni di pedagogia generale fondata sul concetto di autoeducazione*, Sandron, Milano [1916?], pp. 228-229.

³⁶⁷ E. Sori, *Il dibattito politico sull'emigrazione italiana dall'Unità alla crisi dello stato liberale*, cit., p. 20.

stabili, anche il settore privato si impegnò nel dibattito sui temi pedagogici e su quelli dell'educazione popolare.

Si trattava di acculturare chi restava, di rendere più competitivo chi partiva; era questo lo scopo comune degli interlocutori, ma diverso fu il modo di intenderne le finalità e prefigurarne le modalità di attuazione. Ne derivò una discussione vivace, alla quale in molti casi non corrispose un'azione pratica diretta. Molte idee restarono sulla carta, ma ebbero almeno il merito di aprire un confronto. Sarà questo l'argomento delle prossime pagine.

Una pedagogia per la Nazione³⁶⁸

1. Una premessa di natura generale

Il mondo politico italiano a cavallo tra Otto e Novecento appare a un primo sguardo stratificato. I suoi protagonisti agivano su livelli diversi, con ambizioni e tempi propri, raramente accumulati da obiettivi comuni: liberali di destra contro liberali di sinistra, socialisti contro cattolici, deputati del nord contro deputati del sud, divisi sui grandi temi di fondo della distribuzione e gestione dei beni comuni e del contenimento delle rivendicazioni sociali.

In realtà, se esaminiamo questo contesto più da vicino, prendendo in esame la questione della formazione della persona e dello spazio da assegnare a essa nel mondo, constatiamo posizioni ideologiche molto più fluide, con una frammentazione interna ai singoli movimenti e una tendenza a convergenze trasversali tra gruppi opposti che finì per operare sia in senso sincronico che diacronico. Fattore unificante, terreno comune di molti attori del dibattito pubblico – sia istituzionali sia singoli – fu certamente lo spirito nazionale, anche se declinato in forme differenti (dal mito della “più grande Italia” favorevole a una espansione fondiaria italiana in alcune aree del Sud America; all’idea nazionalista sempre più aperta alla conquista di colonie di popolamento; fino a forme di nazionalismo “interno”, volte a condurre a conclusione il processo di costruzione dell’identità italiana rispetto al quale il modello liberale aveva fallito).

Va messa in evidenza l’ambivalenza del movimento liberale, scisso tra una visione teorica della cultura intesa come libero dispiegarsi delle forze individuali e una prassi di natura dirigista, che assegnava alle *élite* dominanti l’opera di assistenza sociale³⁶⁹. O, ancora, va sottolineata la spaccatura da cui fu lacerato il partito socialista in occasione della guerra di Libia (per molti storici una prova generale della prima guerra mondiale): da una parte coloro che, coniugando «socialismo umanitario e nazionalismo colonialista», inneggiavano ai territori d’oltremare come a colonie di popolamento (è il pensiero

³⁶⁸ Sulla codificazione della pedagogia in termini di nazione (e sui suoi antagonisti) nel Novecento italiano, cfr. L. Cerasi, *Pedagogia e antipedagogie della nazione. Istituzioni e politiche culturali nel Novecento italiano*, La Scuola, Brescia 2012.

³⁶⁹ L. Borghi, *Introduzione ai lavori del Convegno*, in Cirse Centro italiano per la ricerca storico-educativa, *Istruzione popolare nell’Italia liberale. Le alternative delle correnti di opposizione. Atti del 2° Convegno nazionale. Pisa 12-13 novembre 1982*, a cura di G. Genovesi, C.G. Lacaia, Angeli, Milano 1983, pp. 11-12.

pascoliano de *La grande proletaria s'è mossa*³⁷⁰) e chi, come Ivanoe Bonomi, Leonida Bissolati e Angiolo Cabrini, affermava al Congresso socialista di Modena del 1911 che «tutte le civiltà industriali ad un certo momento del loro sviluppo hanno bisogno di cercare mercati nuovi, terre nuove, campi e attività nuovi. Ora, una nazione giovane come l'Italia e ad uno dei punti salienti della sua storia, non può rinunciare alla tentazione di affermarsi nel mondo»³⁷¹. Dall'altra, su posizioni antigovernative i socialisti intransigenti come Pietro Nenni e Benito Mussolini, negli stessi giorni agli arresti per aver manifestato contro l'azione militare italiana³⁷².

Ma le oscillazioni degli interlocutori istituzionali sono evidenti anche in senso diacronico. Colpisce, a esempio, l'incertezza dei socialisti rispetto alle tematiche educative, tra una concezione integrale dello sviluppo dell'individuo (propria dell'anarchismo e confluita nel programma turatiano del 1891³⁷³), seguita poi dall'accettazione del paradigma separatorio imposto alla scuola popolare dalla legge Orlando (che a partire dal 1904 di fatto giustificò percorsi scolastici diversi e non convergenti per ceti popolari e ceti elitari), per tornare infine al recupero, dopo la parentesi giolittiana, della concezione integrale dell'educazione da parte di Gramsci e dei giovani socialisti che si rifacevano «a concetti sostenuti dalle correnti culturali del primo '900 e in particolare dal neo-idealismo, di cui apprezzavano specialmente le tesi sulla cultura e l'educazione, giudicate profondamente innovatrici»³⁷⁴. E questo proprio perché agli albori degli anni '20 su alcuni temi della cultura e dell'istruzione parte della sinistra e l'idealismo emergente finirono per trovarsi su un terreno comune, in modo particolare su quello della autoformazione del discente che raccolse consensi trasversali da parti diverse.

Il dibattito sull'educazione da una parte, e sul nazionalismo e sui destini coloniali dei nostri emigranti dall'altro, assunsero dunque nei primi anni del Novecento una tale connotazione di "liquidità" (per impiegare una terminologia contemporanea) da rendere

³⁷⁰ G. Baldi, S. Giusso, M. Razetti, G. Zaccaria, *Dal testo alla storia. Dalla storia al testo*, vol. 3, t. 1, Paravia, Torino 1998, p. 574.

³⁷¹ Per una trattazione ampia delle posizioni del partito socialista in occasione della guerra di Libia si veda L. Saviano, *Il partito socialista italiano e la guerra di Libia (1911-1912)* pubblicato in vari fascicoli di «Aevum», 48, 1974 (1-2, 3-4, 5-6, pp. 102-130, 288-307, 449-476). Per la citazione riportata nel testo si rinvia a S. Romano, *Sinistre e guerra di Libia. Che cosa accadde nel 1911*, in «Corriere della Sera» online, 15 aprile 2011.

³⁷² L. Saviano, *Il partito socialista italiano e la guerra di Libia (1911-1912)*, in «Aevum», 48, 3-4, 1974, p. 293.

³⁷³ C.G. Lacaia, *Politica e istruzione popolare nel movimento socialista*, in Cirse, *Istruzione popolare nell'Italia liberale*, cit., pp. 21-77.

³⁷⁴ *Ivi*, pp. 72-73.

ardua a posteriori una classificazione oggettiva. E se è difficile cogliere un senso generale affrontando le questioni dal punto di vista dei gruppi politici organizzati, ancora più ardua diventa una proposta di ordinamento quando si assumano a titolo di campione gli interventi dei maestri e degli educatori professionali, svolti in gran numero sui medesimi temi ma spesso a titolo di esternazione puramente individuale.

Di didattica, e di didattica per l'emigrazione in modo particolare, si parlò e scrisse molto nel quindicennio pre-bellico, in un *climax* ascendente che toccò il vertice tra il 1909 e il 1911, a ridosso – un po' prima e un po' dopo – del duplice intervento normativo che interessò prima l'emigrazione (con la legge Tittoni del 1910) e subito dopo anche l'istruzione (con la legge Daneo-Credaro del 1911). E se questa successione cronologica ravvicinata suggerisce ancora una volta come questione emigratoria e questione scolastica fossero strettamente intrecciate (basti ricordare che la medesima sequenza aveva avuto luogo in età crispina e a inizio secolo³⁷⁵), è pure significativa del fatto che proprio in quegli anni il tema del nazionalismo e del ruolo dell'Italia nel mondo catalizzarono l'attenzione dell'opinione pubblica, con la nascita a Firenze dell'Associazione nazionalista italiana e l'inizio dell'avventura libica. Così, sulla questione finirono per convergere forze e schieramenti diversi: cattolici e socialisti, liberali e repubblicani ma anche, in campo pedagogico e culturale, herbartiani e neo-idealisti, “attivisti” e sostenitori di una educazione più tradizionale.

A intervenire sulla didattica per gli emigranti furono pedagogisti, politici, geografi, ma anche semplici maestri. Se ne fecero carico le Associazioni magistrali (alcune nate proprio a questo scopo), le Associazioni assistenziali, la stampa e alcune pubblicazioni specialistiche. Un'analisi non episodica di questo materiale richiederebbe uno studio sistematico, analitico, e potrebbe forse condurre alla stesura di un contributo a sé, data la ricchezza e la complessità della materia. Per questa ragione, in un quadro ingarbugliato e non sempre facile da decifrare, ci limiteremo a cogliere alcuni punti salienti del dibattito che in epoca giolittiana ebbe come sfondo il rapporto tra scuola ed emigrazione.

³⁷⁵ Ci si riferisce alla Legge n. 5866, *che regola la materia dell'emigrazione* (legge “Crispi”, 30 dicembre 1888), e al Regolamento sulle scuole all'estero (R.D. 8 dicembre 1889, n. 6567, *cit.*), nonché alla legge sull'emigrazione del 1901, seguita nel 1904 dalla riforma della scuola voluta da Vittorio Emanuele Orlando.

2. *Le fasi del dibattito*

Dal punto di vista cronologico l'andamento del dibattito sulla didattica per l'emigrazione seguì un andamento rapsodico, con una concentrazione massima dei contributi intorno al 1910. Prima di questa data a fare da traino furono soprattutto le regioni maggiormente coinvolte dal fenomeno, Friuli e Sicilia su tutte. Qui, ma anche in Lombardia, alle dichiarazioni teoriche si affiancarono talvolta anche azioni concrete, con l'istituzione di brevi cicli di conferenze aperte a tutti (esperienze che successivamente ispirarono la fondazione dei primi corsi speciali di preparazione all'espatrio). In seguito, a fungere da catalizzatore furono gli esiti incerti della legge Orlando e della legge sul Mezzogiorno, nonché, a partire dal 1908, l'istituzione di alcuni programmi di aggiornamento per gli insegnanti da parte del Ministero dell'istruzione pubblica. Da questa data il coinvolgimento delle istituzioni private si fece più consistente soprattutto nelle regioni settentrionali attraverso enti di varia natura e orientamento (la Società Umanitaria di Milano soprattutto), insieme all'acutizzarsi della discussione, sulla quale influì intorno al 1910 l'ipotesi – che iniziava allora a circolare – di una riforma imminente sia della legge generale sull'emigrazione, sia del sistema scolastico.

La prima guerra mondiale interruppe i flussi emigratori in uscita, impose un drastico ridimensionamento degli interventi diretti ma non spostò sostanzialmente i termini del problema: gli Stati Uniti minacciavano ancora una volta il blocco degli accessi e dal 1917 a occupare la scena furono il *Burnett Bill* (una norma che, richiamando nei contenuti lo *Shattuc Act*, individuava come indesiderati gli immigrati analfabeti) e le sue dannose conseguenze per l'Italia. Con il ritorno alla normalità e il prevalere del sentimento di unità nazionale, nell'immediato dopoguerra si entrava ormai in un nuovo clima ideologico: il dibattito sulla nascita dell'Ente nazionale per l'istruzione degli adulti analfabeti nel 1919 e l'impegno diretto del Commissariato dell'emigrazione in ambito scolastico ne sono un segno eloquente. Ma sarà questo l'argomento dei prossimi capitoli.

3. *L'emigrazione temporanea, un tema da affrontare*

Come abbiamo visto nel capitolo precedente, al fine di contrastare la politica restrizionista degli accessi attuata a inizio secolo dalle colonie britanniche e minacciata dagli Stati

Uniti³⁷⁶, l'amministrazione statale italiana aveva provveduto potenziando il sistema educativo sia per l'età dell'obbligo sia per gli adulti attraverso la promulgazione della legge Orlando del 1904. Estensione dell'obbligo scolastico fino al 12° anno di età, istituzione di un biennio popolare e dei Patronati scolastici, e apertura di circa 3500 scuole serali e festive per adulti erano stati gli elementi qualificanti del provvedimento, che aveva visto la luce anche con il concorso finanziario del Ministero degli esteri³⁷⁷. L'area di intervento privilegiata era il Mezzogiorno, dove si annidavano le sacche di analfabetismo più consistenti, e l'ordine di studi interessato era soprattutto quello dell'istruzione elementare di base. Il medesimo orientamento era stato ribadito negli anni successivi da una serie di provvedimenti speciali, che come si è visto, erano culminati nella legge sul Mezzogiorno nel 1906. In buona sostanza, cercando di estendere le competenze di lettura e scrittura a una fascia quanto più ampia della popolazione, il governo italiano aveva tentato di mantenere aperti tutti i canali migratori verso l'estero, in particolare i trasferimenti permanenti in massima parte diretti dal Mezzogiorno d'Italia verso gli Stati Uniti e l'America del Sud.

Ma l'emigrazione permanente non esauriva il quadro delle partenze. A restare escluse dagli interventi governativi erano le regioni del nord. Anche qui gli espatri erano consistenti, soprattutto dal Friuli, dal Veneto e da alcune province della Lombardia (Sondrio e Varese) e del Piemonte (Biella). Si trattava tuttavia di trasferimenti per lo più temporanei, diretti stagionalmente verso regioni europee ancora disponibili all'ingresso di manodopera straniera. Inoltre, il rimpatrio invernale delle maestranze dalla Germania, dall'Austria, dalla Francia incideva positivamente sull'economia locale, consentiva una circolazione di conoscenze altrove sconosciuta tra i ceti popolari e conservava stabile il tessuto sociale di origine. Per tutte queste ragioni, l'attenzione dei governi giolittiani verso questo genere di partenze fu in genere più distratta, se non addirittura marginale, e l'emigrazione temporanea e continentale rimase priva di sostegni normativi e finanziari, a differenza di quella permanente e transoceanica.

È proprio per colmare questa assenza che intervenne l'associazionismo privato. Socialiste o cattoliche, a orientamento massone o nazionalista, le organizzazioni sorte in quegli anni

³⁷⁶ Ci si riferisce qui allo *Shattuc Act*, che prevedeva un test di lettura per tutti i richiedenti asilo negli Stati Uniti. Il provvedimento, per quanto nel 1902 avesse ottenuto l'approvazione del Congresso di Washington, venne respinto dal veto del presidente Roosevelt. Per questo argomento si rinvia al capitolo 2.

³⁷⁷ La Consulta finanziò circa 450 corsi serali e festivi per adulti nei comuni meridionali a maggiore tasso emigratorio. Per questo si rinvia al capitolo 2.

si proponevano innanzitutto di garantire ai lavoratori diretti in Europa una tutela in termini di collocamento e di diritto del lavoro. Questa azione di sostegno tuttavia non era disgiunta dalla promozione di programmi di formazione professionale, che nelle regioni del nord imponevano un modo specifico di fare scuola. Se la legge Orlando e i provvedimenti per il Mezzogiorno avevano operato per il potenziamento delle competenze di lettura e scrittura, non potevano influire se non marginalmente in un territorio a più elevato tasso di istruzione e dove l'analfabetismo si configurava come una condizione minoritaria. In Friuli, Veneto, Lombardia la precedenza non andava all'impianto di nuove scuole elementari per la diffusione della cultura di base, quanto piuttosto alla promozione di una formazione professionale che consentisse alle maestranze italiane di competere con l'agguerrita e meglio preparata forza lavoro d'oltralpe. In alternativa, per rispondere con efficacia e tempestività alle esigenze di cittadini presenti sul territorio nazionale solo nei mesi invernali, si puntava su brevi corsi speciali, di 3 o 4 mesi al massimo, di natura informativa e di preparazione a una lingua straniera.

Troviamo traccia di questi temi negli atti di alcuni congressi dedicati ai fenomeni migratori, che si tennero a Milano in quegli anni. Organizzati in concorrenza da socialisti e movimento cattolico, essi sono il segnale di un interesse crescente che affrontava il mondo dell'emigrazione in una visione integrale: professionale e giuridica, ma anche educativa e morale. Uno di questi fu il Congresso internazionale per le opere di educazione popolare che si tenne a Milano tra il 15 e il 17 settembre 1906 sotto il patrocinio della Società Umanitaria di Milano³⁷⁸. Su proposta del deputato socialista Angelo Cabrini³⁷⁹ e dell'avvocato Enrico Fornasotto, esponente di primo piano dell'Unione magistrale friulana³⁸⁰, il Congresso votò un ordine del giorno per sollecitare l'apertura di scuole serali e festive invernali di durata almeno biennale con un programma di insegnamento che vertesse «su nozioni delle seguenti materie: Lingua italiana e morale sociale – Aritmetica, geometria e disegno applicato – Geografia commerciale – Fisica e chimica – Legislazione operaia – Igiene del lavoro – Lingua estera necessaria

³⁷⁸ *Relazioni, discussioni e voti del Primo Congresso Internazionale per le opere di educazione popolare sotto gli auspici della Società Umanitaria, cit.*

³⁷⁹ *Ivi*, p. 423. Angiolo Cabrini rivestiva in quel momento gli incarichi di segretario del Consorzio per l'emigrazione di Milano nonché di rappresentante dell'Unione per l'educazione popolare di Alghero.

³⁸⁰ In G.L. Bettoli, *Un geografo socialista alle soglie del "secolo breve". L'impegno politico e sociale di Giuseppe Ricchieri*, in «Atti dell'Accademia "San Marco" di Pordenone», 9, 2007, p. 155.

all'emigrante»³⁸¹. Come si nota, l'attenzione prestata al disegno applicato e alle nozioni di fisica e chimica presupponeva un grado di preparazione ben superiore a quello di base; e la biennalizzazione auspicata andava nella direzione di un approfondimento che poco o nulla aveva a che fare con livelli minimi di apprendimento.

Di segno ideologicamente opposto il primo Congresso italiano dell'assistenza all'emigrazione continentale, tenuto a Milano nel maggio 1913 sotto la presidenza dell'Arcivescovo della città Cardinal Ferrari³⁸². In questa sede Luigi Mietta, esperto di questioni elvetiche³⁸³, invitava le associazioni private e gli enti locali «a farsi promotori sia della scuola popolare sia di scuole invernali o corsi di istruzione per emigranti con annesse biblioteche circolanti»³⁸⁴. E alla domanda di un presente su che cosa si intendesse per «scuola popolare»³⁸⁵, un altro relatore, Stefano Jacini³⁸⁶, rispose: «Intendersi quella scuola che modernamente corrisponde a un programma di preparazione tecnica», lamentando tuttavia che «così come ora è formulato, questo programma comprende ora un po' di tutto»³⁸⁷.

Dunque il settore privato, attivo più al nord che nel sud del paese, richiedeva l'estensione del programma di istruzione anche all'emigrazione continentale, con modalità didattiche pensate però in modo specifico per l'addestramento tecnico di una manodopera qualificata in trasferimento temporaneo all'estero³⁸⁸. Sollecitazione coerente con le

³⁸¹ *Relazioni, discussioni e voti del Primo Congresso Internazionale per le opere di educazione popolare sotto gli auspici della Società Umanitaria, cit.*, p. 147.

³⁸² *Primo Congresso Italiano dell'assistenza all'emigrazione continentale. Milano, Maggio 1913. Rendiconti delle sedute*, Tip. Ripalta, Milano 1914, pp. 94-98. Il Congresso era presieduto dall'arcivescovo di Milano Cardinal Ferrari. Del Comitato d'onore facevano parte Antonino Di San Giuliano, Pasquale Villari, Emilio Visconti Venosta, Luigi Luzzatti e Vincenzo Giuffrida; Giovanni Gallina, Luigi Bodio e Luigi Rossi (Commissariato generale dell'emigrazione), Paolo Boselli e Giovanni Celoria (Società Dante Alighieri), Elio Morpurgo e Gesualdo Libertini (Commissione di vigilanza sul fondo dell'emigrazione), Bonaldo Stringher (Banca d'Italia). Il mondo della politica, cultura e dell'imprenditoria milanese erano rappresentati da Emanuele Greppi (allora sindaco della città), Ettore Ponti, Giovanni Battista Pirelli, Luigi Mangiagalli, Ettore Candiani e Filippo Meda.

³⁸³ Luigi Mietta pubblicò tra l'altro il volume *L'emigrazione italiana in Svizzera ed il dopo-guerra*, Rassegna Nazionale, Firenze 1919.

³⁸⁴ *Primo Congresso Italiano dell'assistenza all'emigrazione continentale, cit.*, pp. 94-98.

³⁸⁵ *Ibidem*.

³⁸⁶ Con molta probabilità nipote dello Stefano Jacini autore dell'Inchiesta agraria del 1884.

³⁸⁷ *Primo Congresso Italiano dell'assistenza all'emigrazione continentale, cit.*, pp. 94-98.

³⁸⁸ In realtà la casistica dell'emigrazione era molto complessa e non è semplice dare una precisa classificazione agli emigranti. Oltre alla classica partizione tra emigrazione transoceanica permanente ed europea temporanea, per esempio, si dava il caso delle cosiddette "rondinelle", contadini italiani che praticavano l'emigrazione transoceanica temporanea, di cui il deputato socialista Enrico Ferri tracciò nel 1909 una precisa descrizione alla Camera dei deputati: «Un fenomeno a parte è quello di coloro che fanno, come li chiamano là, con parola fantasiosa, le rondinelle, cioè i lavoratori che fanno l'emigrazione transoceanica temporanea: ci sono migliaia di italiani che, quando qui viene l'inverno, vanno a trovare l'estate nell'Argentina, vanno a mietere là il grano, in dicembre ed in gennaio, per poi ritornare a mietere il

condizioni socio economiche di regioni che, come la Lombardia, trainavano l'economia italiana mediante un tessuto di piccole e medie imprese di carattere non più solo artigianale. Tuttavia questo progetto si scontrava con le difficoltà di finanziamento. Mentre l'emigrazione permanente sosteneva in qualche misura le attività per la propria stessa tutela attraverso la tassa di 8 lire per passeggero imposta dalla legge 1901 ai vettori transoceanici (e da questi addossata sui viaggiatori con la maggiorazione dei noli)³⁸⁹, l'emigrazione temporanea attraverso i confini settentrionali non era soggetta ad alcun prelievo né diretto né indiretto e dunque, non fornendo gettito, rendeva meno significativi interventi pubblici immediati.

4. *Il movimento cattolico*

Ad alimentare la discussione intorno alla didattica per gli emigranti furono in primo luogo le associazioni che di emigrazione si occupavano più attivamente, in particolare quelle di ambiente cattolico da un lato e di matrice laico-socialista dall'altro.

Il mondo religioso, tradizionalmente orientato alla difesa e al sostegno degli umili, nel corso dell'Ottocento aveva dato vita a numerose iniziative benefiche e Opere pie. Anche il laicato cattolico aveva prospettato un impegno nel sociale fin dalla sua organizzazione nell'Opera dei congressi avvenuta nel 1874, affermando «l'opportunità di diffondere le società cattoliche di mutuo soccorso come uno dei rimedi ai malanni sociali del paese»³⁹⁰. Quanto all'emigrazione, gli Scalabriniani dagli anni '80, e dal 1900 anche i Bonomelliani, erano molto attivi all'estero, soprattutto nelle Americhe e nell'Europa continentale, praticando una forma apostolato che si configurava come un "moderno missionariato"³⁹¹. «Religione e patria» era il motto di mons. Bonomelli, a indicare come gli obiettivi del suo impegno pastorale si radicassero su un terreno squisitamente spirituale, ma risentissero

grano, da noi, in estate; sono le così dette rondinelle». *Discussione alla Camera dei deputati sul bilancio del Ministero degli affari esteri*, in AP, 22 giugno 1909, *cit.*, p. 2840.

³⁸⁹ Per questo aspetto si rimanda a Z. Ciuffoletti, M. Degl'Innocenti, *L'emigrazione nella storia d'Italia*, *cit.*, p. 426: «La legge del 1901 all'articolo 26 prescriveva che, per far fronte alle spese per la tutela degli emigranti, il vettore dovesse versare alla Cassa depositi e prestiti una imposta di 8 lire per ogni emigrante. Come era facile prevedere, la tassa si ripercosse immediatamente attraverso la maggiorazione dei noli».

³⁹⁰ G. Sivini, *Socialisti e cattolici in Italia dalla società allo Stato*, in E. Gentile, *L'Italia giolittiana*, *cit.*, pp. 159-160.

³⁹¹ Sull'Opera Bonomelli si veda G. Rosoli, *L'emigrazione italiana in Europa e l'Opera Bonomelli*, in Fondazione Brodolini, *Gli italiani fuori d'Italia*, *cit.*, pp. 163-201. Rosoli insiste (p. 167) sulla laicità e aconfessionalità dell'Opera, che la renderanno «invisa a buona parte dell'episcopato, specie intransigente, e non troppo accetta alla Santa Sede», tanto da non ricevere la benedizione pontificia né di Leone XIII né del suo successore Pio X.

anche di quello spirito temporale e nazionale di cui l'inizio del Novecento era a vario modo pervaso³⁹².

Tuttavia l'impegno profuso all'estero a favore degli emigrati non corrispondeva all'intervento dispiegato sul territorio nazionale riguardo a coloro che si accingevano a partire. Secondo un orientamento tipico, i rischi connessi con la partenza, con la perdita del legame, dovevano essere compensati sul terreno culturale innanzitutto attraverso l'insegnamento linguistico, inteso come una forma di trattenimento. Prima di partire le preoccupazioni erano diverse, di tutela giuridica ma soprattutto morale, come vedremo meglio più avanti.

Altre considerazioni, intanto, è possibile fare. Innanzitutto la concentrazione territoriale del movimento cattolico in aree interessate in misura minore dal fenomeno emigratorio³⁹³. Poi una scarsa sensibilità dei parroci. Questo contribuisce a spiegare ad esempio il fallimento della legge Saracco sull'emigrazione del 1901. La legge consentiva il coinvolgimento diretto dei parroci nelle attività gestionali dei comitati locali dell'emigrazione. Nelle intenzioni, i comitati locali «con funzioni gratuite» erano «composti del pretore, o, in mancanza, del giudice conciliatore, del sindaco o di chi ne fa le veci; di un parroco o di un ministro del culto; di un medico (designati questi tre ultimi dal Commissariato) e di un rappresentante di società operaie o agricole locali, scelto dal Consiglio comunale»³⁹⁴. Va notata questa articolazione interna ai comitati locali, tra rappresentanza governativa, di cui facevano parte i parroci, rappresentanza degli interessi locali. Vi si trova il riflesso del nuovo orientamento giolittiano che mirava a coinvolgere i cattolici e a stabilire un legame con le periferie nel quadro di una nuova organizzazione del consenso.

Le cose tuttavia non funzionarono. I comitati locali aperti furono pochissimi e quei pochi ebbero vita stentata (il commissario generale dell'emigrazione Reynaudi nel 1907 parlò di «scarsa operosità»³⁹⁵). Quindi, nonostante le indicazioni contenute nella *Rerum Novarum* di Leone XIII e l'invito a un crescente impegno nel tessuto sociale, nonostante il numero delle partenze in costante aumento e il riconoscimento giuridico offerto ai

³⁹² Per la ricostruzione della figura di mons. Bonomelli offre ancora un sussidio importante lo studio di G. Gallina, *Il problema religioso nel Risorgimento e il pensiero di Geremia Bonomelli, con documenti inediti*, Università Gregoriana, Roma 1974.

³⁹³ G. Sivini, *Socialisti e cattolici in Italia, cit.*, pp. 161-162.

³⁹⁴ Legge 31 gennaio 1901 n. 23, *concernente disposizioni sull'emigrazione, cit.*, art. 10.

³⁹⁵ L. Reynaudi, *Relazione sui servizi dell'emigrazione per il periodo aprile 1907-aprile 1908*, in «Bollettino dell'emigrazione», 9, 1908, p. 138.

parroci dalla legge del 1901, l'azione cattolica si esplicitava più all'estero che in Italia, ed era proprio alle associazioni operanti al di fuori del nostro paese che il Commissariato dell'emigrazione erogava i fondi più consistenti.

Questa difficoltà dei cattolici ad assumere un ruolo di traino sui temi dell'emigrazione emerge, per esempio, dal Congresso dell'emigrazione temporanea che ebbe luogo a Udine tra il 22 e il 23 settembre 1903³⁹⁶. In questa occasione essi furono sopravanzati dall'iniziativa del movimento socialista, come si ricava dal resoconto del Congresso pubblicato dall'avvocato Giuseppe Brosadola³⁹⁷, leader del movimento cattolico friulano. Infatti, a conclusione della prima giornata di lavori, il deputato socialista Angiolo Cabrini era riuscito a far approvare l'aggregazione alla Società Umanitaria di Milano del Segretariato laico per l'emigrazione di Udine (che del Congresso era l'ente organizzatore³⁹⁸), mettendo in atto quella che lo stesso Brosadola definiva come una «tendenza, che diremmo quasi aggressiva, di monopolizzare la tutela degli emigranti a servizio e alla dipendenza dei partiti più radicali»³⁹⁹.

Proprio per contrastare questa polarizzazione, Brosadola levava un invito a tutti i cattolici e premeva per la costruzione di un'organizzazione alternativa: «Sorge da sé e si sente nello stesso esempio del Congresso udinese il bisogno urgente di attuare per parte dei cattolici quella tendenza odierna caratteristica di stringere in più ampia e robusta organizzazione le loro parziali e locali iniziative risguardanti l'emigrazione, informandole ad unità di criteri teoretici e pratici»⁴⁰⁰.

Leggendo le carte di inizio secolo si ricava dunque l'impressione di un certo ritardo di parte del mondo cattolico rispetto al tema generale della tutela degli emigranti in patria. Lo stesso si può dire per l'istruzione di coloro che si preparavano a partire. Per i cattolici, essa andava assorbita in un quadro di formazione religiosa. A tracciarne i tratti salienti è un breve scritto di don Pietro Pisani, pubblicato nel novembre 1904 sulla «Rivista

³⁹⁶ G. Brosadola, *Il Congresso nazionale dell'emigrazione temporanea tenuto in Udine dal 22 al 23 settembre 1903*, cit., pp. 509-523.

³⁹⁷ L'avvocato Giuseppe Brosadola (Cividale del Friuli 1879 – Udine 1942) fu tra i fondatori dell'Azione cattolica e del partito popolare in Friuli, impegnandosi «a fondo nel movimento cattolico udinese che diresse per quasi quarant'anni. Rivestì l'incarico di sindaco di Cividale del Friuli e di consigliere provinciale. Nel 1911 fu destituito dalla carica di sindaco per aver gridato "Viva il Papa Re", durante un tumulto in Consiglio provinciale». In «Dizionario biografico friulano», voce *Brosadola Giuseppe*, reperibile on line all'indirizzo http://www.friul.net/dizionario_biografico/?id=556&x=1

³⁹⁸ G. Brosadola, *Il Congresso nazionale dell'emigrazione temporanea tenuto in Udine dal 22 al 23 settembre 1903*, cit., p. 517.

³⁹⁹ *Ibidem*.

⁴⁰⁰ *Ivi*, p. 521.

internazionale di studi sociali»⁴⁰¹. Il sacerdote vercellese (più tardi nominato delegato apostolico in India e arcivescovo di Costanza in Scizia) ravvisava nel fenomeno emigratorio due pericoli principali: il primo, di ordine morale, consistente nella introiezione di principi irreligiosi, il secondo, di ordine politico, nell'adesione alle teorie ideologiche di matrice socialista⁴⁰². Alla base di entrambi stavano ragioni culturali: era la «mancanza di preparazione»⁴⁰³ religiosa a porre i nostri emigranti alla mercé di idee e abitudini nuove alle quali non erano in grado di opporre una dottrina consolidata. Ma, lamentava Pisani, influiva anche l'assenza di istruzione, mancavano «l'educazione, le regole più elementari del saper fare e del saper vivere in società»⁴⁰⁴. Ancora, si assisteva «all'invasione dall'Italia di giornali come l'*Avanti!* e l'*Asino*, i soli che si è sicuri di trovare in tutte le stazioni ferroviarie d'Europa», «nei grandi centri si trovano pure il *Secolo*, la *Tribuna*, la *Stampa* [...]» mentre, egli notava con disappunto, «non c'è verso di farvi attecchire un solo giornale cattolico»⁴⁰⁵. Tale assenza, fatto ancora più grave, era manifesta anche in Italia, indicatore inoppugnabile di una «sciagurata condizione d'inferiorità, in cui ci troviamo noi altri cattolici di fronte agli avversari sul campo della stampa, che è poi quello dell'azione pubblica»⁴⁰⁶. Dunque? Occorreva scuotersi e avviare «tutti uniti e concordi» un'opera di rigenerazione cristiana e sociale. Per Pisani era tardi, ma si era tuttavia in tempo «se non a ritornare all'antica osservanza della religione la gran moltitudine degli emigranti che se ne sono già emancipati», almeno a controbattere gli effetti «della propaganda sediziosa ed immorale all'estero e preservare la gioventù, che si dispone a emigrare a sua volta, dai pericoli che incontrerà sulla sua via»⁴⁰⁷. Educazione religiosa, antisocialismo e un'azione pedagogica condotta sul tessuto giovane della popolazione, quella ipotizzata da Pisani. Gli adulti, legati a concezioni e ad abitudini già consolidate, radicate e difficili da cancellare, erano scarsamente presenti nel programma

⁴⁰¹ P. Pisani, *Il vero pericolo dell'emigrazione temporanea*, cit., pp. 338-358.

⁴⁰² Il timore del socialismo, visto nella sua essenza antireligiosa, era stato espresso anche da mons. Bonomelli in occasione delle conferenze di presentazione dell'Opera a Milano e Torino, il 9 e 11 maggio 1900. In G. Rosoli, *L'emigrazione italiana in Europa e l'Opera Bonomelli*, cit., p. 170.

⁴⁰³ P. Pisani, *Il vero pericolo dell'emigrazione temporanea*, cit., p. 342.

⁴⁰⁴ *Ibidem*.

⁴⁰⁵ *Ivi*, p. 350.

⁴⁰⁶ *Ibidem*.

⁴⁰⁷ *Ivi*, pp. 350-351.

educativo del prelato, che concedeva poco spazio a quella che oggi definiremmo una “educazione permanente”⁴⁰⁸.

Se poi osserviamo la didattica per gli emigranti non più solo dal punto di vista religioso o morale ma in termini di contenuti e di “competenze in uscita”, anche qui constatiamo una certa distanza rispetto alle linee educative coeve. Il primo Congresso cattolico sull’emigrazione si era fatto attendere fino al 1913 e in quella occasione affiorò anche un certo “tradizionalismo” nelle modalità educative proposte dai relatori. Quale ordine di studio privilegiare, quali metodologie o impostazioni pedagogiche adottare per la preparazione degli emigranti ancora in patria? A monte di questo problema don Barra, direttore del Segretariato del popolo e dell’emigrazione di Belluno, proponeva una formazione degli educatori cattolici tutta interna alla Chiesa, attraverso conferenze di taglio molto pratico tenute da «provetti Missionari» e rivolte ai seminaristi e al clero «affinché si possano rendere conto dei problemi dell’emigrazione»⁴⁰⁹: in questa opportunità di una preparazione sistematica del clero si legge un riflesso del programma enunciato da mons. Bonomelli a Cremona già nel 1900, nell’assemblea costitutiva dell’Opera (aprire «un istituto di sacerdoti che vogliano dedicarsi all’assistenza degli emigranti in Europa»)⁴¹⁰. Rispetto alla formazione vera e propria degli emigranti, invece, gli oratori intervenuti proposero iniziative simili a quelle già avviate da una decina di anni negli ambienti laici e socialisti o attuate per intervento governativo. Luigi Mietta per esempio giudicava necessario «farsi promotori sia della scuola popolare sia di scuole serali invernali o corsi di istruzione per emigranti con annesse biblioteche circolanti»⁴¹¹; quanto all’istruzione popolare, che Stefano Jacini configurava come tecnica e professionalizzante, alcuni relatori ne suggerivano invece il ridimensionamento al leggere, scrivere e far di conto⁴¹².

⁴⁰⁸ Per la definizione di educazione come personalizzazione si veda G. Bertagna, *Dall’educazione alla pedagogia*, cit., pp. 365-367.

⁴⁰⁹ In *Primo Congresso Italiano dell’assistenza all’emigrazione continentale*, cit., pp. 94-98.

⁴¹⁰ In G. Rosoli, *L’emigrazione italiana in Europa e l’Opera Bonomelli*, cit., pp. 171-172, 180-181. Nelle intenzioni di Bonomelli si trattava di corsi preparatori di un anno con addestramento linguistico e teologico morale; nei fatti (p. 181) «la proposta [...] fu più platonica che reale» e «la preparazione dei missionari avverrà, quindi, saltuariamente e occasionalmente sul campo stesso dell’azione pastorale».

⁴¹¹ In *Primo Congresso Italiano dell’assistenza all’emigrazione continentale*, cit., pp. 94-98.

⁴¹² *Ibidem*.

Ritardi e un'impostazione pedagogica tradizionale, sembrano questi i tratti salienti del movimento cattolico nel primo quindicennio giolittiano. In questo quadro, risalta maggiormente la figura di mons. Bonomelli.

5. Il partito socialista

Scrivendogli nel 1904, Alberto Geisser, membro dell'Opera di assistenza⁴¹³, notava: «Ma è verità che nei socialisti vi è più energia e volontà di lavoro che fra noi [...] I nostri Comitati racchiudono il *fiore della società italiana mondana*, non degli organi *lavoratori*»⁴¹⁴. E proseguiva: «V.E. voglia insistere perché i singoli comitati allarghino le loro basi di reclutamento, di azione, di collaborazione pecuniaria, intellettuale e morale [...] Le sale, i salotti, i loro frequentatori sono, di tutto ciò, *agli antipodi*»⁴¹⁵.

Mettendo in luce la vitalità degli «organi lavoratori», il finanziere torinese coglieva il dinamismo con cui le forze socialiste si muovevano in quegli anni sul fronte dell'emigrazione. Nel 1903 era sorto il Consorzio per la tutela dell'emigrazione temporanea, istituito dalla Società Umanitaria in collaborazione con la Federazione edilizia, la Federazione nazionale dei lavoratori e le maggiori organizzazioni operaie, nel quale prestavano servizio alcuni degli uomini di spicco del mondo laico e progressista: il deputato socialista Angiolo Cabrini, il sindacalista Antonio Vergnanini e il fondatore della Federazione edilizia Felice Quaglino, oltre ad Augusto Osimo, Alessandro Schiavi e Giovanni Montemartini, questi ultimi a vario titolo legati alla Società Umanitaria di Milano. Ma già nel 1900 il Segretariato dell'emigrazione di Udine, seguito da quello di Belluno, aveva dato vita in forma autonoma alle prime sperimentazioni educative finalizzate alla preparazione degli emigranti temporanei verso l'Europa continentale⁴¹⁶. Erano azioni ancora in fase embrionale ma che denotavano una volontà di incidere sul tessuto sociale del paese più sistematizzata rispetto alle iniziative di stampo filantropico

⁴¹³ Alberto Geisser (Torino 1859 – Roma 1929), attivo nel settore creditizio e industriale, si impegnò nella promozione di iniziative sociali e prese parte all'Opera Bonomelli fin dal 1901. Cfr. M. Bocci, *Geisser, Alberto*, in DBI, 52, 1999.

⁴¹⁴ A. Geisser a Bonomelli, Torino, 5 marzo 1904 in Biblioteca Ambrosiana di Milano, Archivio Geremia Bonomelli, cart. 34 «Corrispondenza privata di mons. Bonomelli per l'Opera di assistenza (1904)», citato da G. Rosoli, *L'emigrazione italiana in Europa e l'Opera Bonomelli*, cit., p. 195.

⁴¹⁵ *Ibidem*.

⁴¹⁶ A. Cabrini, *Il partito socialista italiano e la politica dell'emigrazione*, Tipografia popolare, Roma 1908, p. 16.

(che erano comunque un vanto, è il caso di non dimenticarlo, del settentrione aristocratico e benefico).

Per cercare di comprendere questo dinamismo, e soprattutto la funzione che nell'ambito del pensiero socialista assumeva la scuola, in particolare quella per gli emigranti, occorre collocare l'azione della sinistra italiana nel più ampio quadro della politica emigratoria promossa dalla II Internazionale socialista, a cui il partito socialista italiano aderiva pur in una posizione di forte autonomia⁴¹⁷.

Accogliendo il punto di vista dei delegati austriaci, tedeschi, italiani e argentini, nel 1907 il Congresso internazionale di Stoccarda aveva valutato l'immigrazione e l'emigrazione dei lavoratori come «fenomeni altrettanto inseparabili dal capitalismo quanto la disoccupazione, la sovrapproduzione, la sottoconsumazione»⁴¹⁸. Lungi dall'aderire a soluzioni di tipo "protezionistico" dei salari come quelle sostenute dai delegati del tradunionismo australiano e nord americano⁴¹⁹, o di assoluta libertà contrattuale come proponeva la maggior parte degli osservatori dei paesi a forte tasso di emigrazione, il Congresso di Stoccarda aveva votato una risoluzione intermedia che, giudicando inefficaci ed «essenzialmente reazionarie» «le misure eccezionali di qualunque sorta atte a imporre una restrizione della libera circolazione» nonché «l'esclusione di individui appartenenti a nazionalità o razze forestiere»⁴²⁰, mirava a garantire il tenore di vita raggiunto dalle classi operaie nei paesi di immigrazione impedendo fenomeni di impiego

⁴¹⁷ Come ha rilevato F. Andreucci in *Il Partito socialista italiano e la II Internazionale*, in «Studi Storici», XVIII, 2, 1977, «la Seconda Internazionale, è bene dire subito, non costituì mai, come invece aveva fatto la Prima, una pietra di paragone su cui si sviluppasse all'interno del socialismo italiano un dibattito politico. Da questo punto di vista Lazzari e Turati, Ferri e Mussolini, Bissolati e Treves erano tutti del parere che la partecipazione del Psi ai congressi internazionali non fosse che un corollario della esistenza internazionale del movimento operaio promossa in tutto il mondo dallo sviluppo del capitalismo. [...] Il tema dell'autonomia, è stato detto più volte, fa parte del patrimonio di idee della Seconda Internazionale, ma tra i membri della Seconda Internazionale gli italiani furono forse fra coloro che con maggiore insistenza sottolinearono questo argomento» (pp. 44-45). E tale concezione, espressa in particolare da Turati al Congresso di Londra, finì «per mettere capo a una concezione atomistica dello sviluppo del socialismo» che finì per isolare il partito italiano: «la vicenda della guerra di Libia, con l'isolamento del socialismo italiano che ne derivò, e le difficoltà incontrate dal Psi nell'affrontare le questioni dell'emigrazione, sono un'espressione evidente della presenza drammatica di questi problemi» (p. 46).

⁴¹⁸ A. Cabrini, *Il partito socialista italiano e la politica dell'emigrazione*, cit., p. 4.

⁴¹⁹ *Ivi*, p. 3. A detta di Cabrini, i delegati australiani e nordamericani propugnavano una politica di difesa dei salari, minacciati dalle immigrazioni di lavoratori provenienti in particolare dall'Est asiatico che essi giudicavano «elementi inorganizzabili».

⁴²⁰ *Ibidem*. A p. 5 Cabrini riportava inoltre che «il Congresso riconosce le difficoltà create in molti casi pel proletariato dalla immigrazione in massa degli operai non organizzati, avvezzi a un livello di vita inferiore, e precipuamente originari da paesi agrari o ad economia familiare, come pure i pericoli provocati da talune forme di emigrazione. Esso del resto, ponendosi al punto di vista della solidarietà proletaria, considera l'esclusione di individui di date nazionalità o razze come una misura inammissibile a cotesto scopo».

a basso costo da parte di lavoratori non sindacalizzati e disposti a qualunque compromesso⁴²¹. Per questo motivo, venivano raccomandate una serie di misure cautelari, tanto nei paesi di immigrazione (divieto d'importazione di operai a contratto, introduzione del salario minimo) quanto in quelli di espatrio. Nelle regioni di emigrazione gli strumenti più idonei erano individuati nella «propaganda sindacale attiva» e in un sistema informativo che ragguagliasse le maestranze «con la maggiore pubblicità sul vero stato delle condizioni del lavoro nei paesi di immigrazione»⁴²², oltre che, naturalmente, in un «accordo intimo» delle organizzazioni sindacali dei paesi di partenza con quelle di arrivo dei lavoratori⁴²³. Scopo del Congresso di Stoccarda e della successiva Conferenza sindacale di Kristiania era dunque quello di consentire la libera circolazione dei lavoratori, intervenendo a tutela dei livelli salariali e sanzionando o circoscrivendo i fenomeni di crumiraggio. L'istruzione degli emigranti non era stata presa in considerazione. Se ne occupò il X Congresso nazionale del partito socialista italiano, che si tenne a Firenze dal 19 al 22 settembre 1908. Nonostante il partito socialista italiano non fosse mai giunto a formulare compiutamente una teoria politica sull'emigrazione (Domenico Sacco parla di una «assenza»⁴²⁴), a Firenze Angiolo Cabrini chiese al partito di allinearsi alle deliberazioni di Stoccarda e Kristiania, assumendo però la questione da un punto di vista globale. Ai servizi informativi sul mercato del lavoro e al potenziamento dell'Internazionale sindacale occorreva associare – era questa la peculiarità italiana – anche una valida azione parlamentare e soprattutto un'opera di istruzione e di educazione civica da realizzare attraverso i Segretariati dell'emigrazione.

Questo – insieme allo sviluppo da imprimersi alle scuole per emigranti, ai corsi di legislazione sociale estera da tenersi nella stagione invernale e il tutto accompagnato da una ardente propaganda di quei principii socialisti che educano alla fratellanza internazionale e intellettualizzano il moto sindacale – questo il programma che dobbiamo svolgere nei riguardi della emigrazione temporanea – circondando delle nostre più attive simpatie i Segretariati dell'emigrazione sul tipo di quelli di Udine e

⁴²¹ *Ivi*, p. 5.

⁴²² *Ivi*, p. 6.

⁴²³ *Ibidem*.

⁴²⁴ D. Sacco, *La febbre d'America. Il socialismo italiano e l'emigrazione (1898-1915)*, Lacaia, Manduria-Bari-Roma 2001. A p. 59 Sacco scrive: «Ciò che colpisce è la presenza in campo socialista di tesi divergenti che coesistevano senza approdare a una sintesi dialettica "ufficiale"». E ancora: «I socialisti rinviarono la discussione teorica sul problema dell'emigrazione dal congresso di Firenze del 1908 a quello di Milano nel 1910, e infine non riuscirono a elaborare una posizione organica sulla questione».

Belluno e foggiaandoli a guisa ch'essi diventino sempre più degli strumenti specializzati nella assistenza agli emigranti, specie nel campo della azione legale⁴²⁵.

Se l'obiettivo era la conservazione dei livelli salariali attraverso l'annientamento della concorrenza sleale e il rafforzamento della lotta di classe, la scuola si configurava come un dispositivo atto a promuovere un sincero spirito socialista⁴²⁶. Obiettivo che Filippo Turati non aveva mancato di notare già nel settembre 1900, quando a margine del VI Congresso del Psi che si teneva a Roma scriveva ad Anna Kuliscioff:

Per noi la rivoluzione viene dalle cose. [...] Ogni scuola che si apre, ogni mente che si sennia, ogni spina dorsale che si drizza, [...] ogni elevamento di vita dei miseri [...], e se tutto ciò è coordinato ad un fine ben chiaro e cosciente di trasformazione sociale, è un atomo di rivoluzione che si aggiunge alla massa. Verrà un giorno che i fiocchi di neve formeranno valanga. Aumentare queste forze latenti, lavorarvi ogni giorno, è fare opera quotidiana di rivoluzione⁴²⁷.

Il ruolo dell'istruzione e dell'educazione delle masse lavoratrici non restava però confinato all'intento di promuovere l'azione rivoluzionaria e di salvaguardare l'associazionismo sul mercato del lavoro. In Italia, dove i vertici del partito non attendevano in tempi brevi «la transizione dall'epoca borghese alla socialista»⁴²⁸, l'istruzione si configurava come un provvedimento che avrebbe potuto nell'immediato innalzare il valore e le condizioni dei lavoratori in quanto classe, «nei rapporti della capacità intellettuale e del vigore morale e fisico»: in attesa di una futura ma non immediata palingenesi del proletariato, la scuola rientrava tra le «speciali piattaforme» da adottare, «a seconda dei momenti e delle circostanze»⁴²⁹, tenendo conto della condizione di arretratezza e dei problemi concreti che premevano il paese⁴³⁰.

Proprio per queste ragioni, il programma minimo, redatto da Filippo Turati, Claudio Treves e Carlo Sambucco e approvato dal Congresso di Roma del 1900, prospettava

⁴²⁵ A. Cabrini, *Il partito socialista italiano e la politica dell'emigrazione*, cit., p. 16.

⁴²⁶ D. Sacco, *La febbre d'America*, cit., p. 65: «L'emigrazione si configurava, perciò, come il punto di partenza, per un lavoro teorico che fosse collegato a una conseguente azione educativa».

⁴²⁷ Questo passo è riportato in Z. Ciuffoletti, G. Sabbatucci, M. Degl'Innocenti (a cura di), *Storia del Psi*, vol. 1 *Le origini e l'età giolittiana*, Laterza, Roma-Bari 1992, pp. 183-184.

⁴²⁸ *Il Programma minimo del Partito Socialista Italiano approvato nel VI Congresso Nazionale del Partito. Roma, 8-11 settembre 1900*, Tip. degli operai, Milano 1900, p. 1.

⁴²⁹ *Ivi*, p. 2.

⁴³⁰ *Ivi*, pp. 2-3.

l'abbandono di ogni politica coloniale «a base di conquista militare» (punto 6) e la difesa della libertà di emigrazione (punto 15), affiancando a questi punti l'ipotesi della «redenzione delle terre incolte» (punto 20) e l'estensione dell'istruzione obbligatoria, laica e gratuita per almeno 9 anni, con un orientamento professionalizzante tecnico o agrario per le classi lavoratrici (punto 19). Come facevano notare gli stessi redattori del documento, molti di questi punti coincidevano con quelli dei partiti democratici o liberali⁴³¹, e di fatto aprivano alla collaborazione caso per caso con la compagine di governo. Quello che qui importa sottolineare è come il programma minimo dei socialisti risentisse per certi aspetti di quello spirito di rigenerazione “nazionale” (qui però circoscritto alla “nazione popolare”) che in forme e in consistenza diversa attraversava in quegli anni gruppi di opposto orientamento ideologico. Negli anni a venire, su questi temi non mancarono le divisioni interne al partito tra esponenti del nord e del sud (Salvemini su tutti), anche se nel complesso la direzione riformista riuscì a far prevalere l'accordo di massima, pur tra crescenti dissensi. La guerra di Libia e il trionfo della corrente massimalista al Congresso di Reggio Emilia nel 1912 coincisero infine con la spaccatura del partito, scisso tra la conservazione di uno “spirito nazionale” legato al progetto di colonizzazione interna e l'adesione alle mire imperialistiche che leggevano nell'occupazione militare della “quarta sponda” la rivincita dell'Italia proletaria. Ma anche la Grande Guerra era in agguato, e con essa l'Europa e il socialismo entravano in un'epoca nuova.

6. *La Società Umanitaria*

Fondato a Genova nel 1892, il partito socialista italiano si configurava come una organizzazione nel senso moderno della parola, diversa dalle aggregazioni elettorali temporanee a scopo elettorale che avevano contraddistinto la vita italiana nella seconda metà del XIX secolo. A causa del fallimento della *leadership* unitaria voluta da Turati e in base al “programma minimo” ratificato nel 1900 al Congresso di Roma, favorevole al decentramento politico e amministrativo (punto 8)⁴³², il partito si presentava come una struttura non verticistica, molto distante sia dal modello fortemente disciplinato della

⁴³¹ Benché – secondo Treves, Turati e Sambucco – per i programmi borghesi le riforme erano sempre fini a se stesse, mentre nell'interpretazione socialista «il programma minimo del partito socialista sta al suo programma massimo nei rapporti di mezzo a fine». *Ivi*, p. 4.

⁴³² *Il Programma minimo del Partito Socialista Italiano*, cit.

socialdemocrazia tedesca, sia da quello del nascente *Labour Party* britannico⁴³³. La componente localista che lo connotava (gli storici hanno parlato di “un insieme di isole rosse”⁴³⁴) se da un lato presentava pericoli di scollamento, dall’altro però offriva «vantaggi operativi nei piccoli centri urbani e rurali»⁴³⁵, dove «accanto alla sezione potevano sorgere una molteplicità di organizzazioni, come le Camere del lavoro, le case del popolo, i giornali, le cooperative»⁴³⁶.

È in questo quadro che si collocarono gli interventi dei socialisti a tutela dell’emigrazione. A fungere da capofila fu la Società Umanitaria di Milano, grazie al contesto economico e sociale in cui agiva. Del resto, le delusioni maturate nel sud del paese – il riflusso dei fasci siciliani su tutte⁴³⁷ – avevano spinto il partito a concentrare i suoi sforzi maggiori nelle aree più sviluppate delle regioni settentrionali, puntando sulle *élite* operaie e su quei ceti produttivi legati allo sviluppo economico, sui quali intendeva agire peraltro anche il pragmatismo giolittiano.

Collocata in una posizione intermedia tra società civile e istituzioni, l’Umanitaria costituiva il «braccio secolare», come Sacco l’ha definita, del sindacato in campo sociale, e dunque anche in quello emigratorio⁴³⁸. Dopo lo scioglimento del Consorzio per la tutela dell’emigrazione temporanea, infatti, dal 1907, il centro operativo era localizzato nell’Ufficio dell’emigrazione dell’Umanitaria di via Manzoni 9 (più tardi in via San Barnaba), sotto la direzione di Angiolo Cabrini⁴³⁹.

In linea con le indicazioni programmatiche del riformismo turatiano, al quale era saldamente collegato, l’ente milanese operava in stretta collaborazione con le istituzioni statali, rispetto alle quali svolgeva spesso un ruolo di stimolo, precorrendole in qualche misura: a dimostrarlo, oltre i finanziamenti ricevuti da comuni e province, anche il sostegno statale alle sperimentazioni condotte sia nelle scuole per gli emigranti sia nei corsi magistrali di preparazione dei maestri. Del resto la collaborazione tra pubblico e privato era non solo bene accetta, ma imprescindibile agli occhi dei promotori dell’Umanitaria, come testimonia un articolo del 1912 in cui Cabrini riferiva un

⁴³³ G. Galli, *Storia del socialismo italiano*, Laterza, Roma-Bari 1980, p. 37 e ss.

⁴³⁴ Z. Ciuffoletti, G. Sabbatucci, M. Degl’Innocenti, *Storia del Psi*, cit., p. 195.

⁴³⁵ *Ibidem*.

⁴³⁶ *Ibidem*.

⁴³⁷ Si veda D. Sacco, *La febbre d’America*, cit., p. 24.

⁴³⁸ *Ivi*, p. 130.

⁴³⁹ Società Umanitaria, *L’opera della Società Umanitaria dalla sua fondazione ad oggi, 1° maggio 1911*, Cooperativa Tip. operai, Milano 1911, p. 50.

intervento del commissario generale dell'emigrazione Pasquale Di Fratta a proposito della funzione della scuola nella tutela degli emigranti.

Cerchiamo soprattutto di creare «il bisogno dell'istruzione», senza di che ogni opera sarà, se non vana, poco efficace. Ed è qui che l'azione dello Stato deve essere integrata da quella della Società. Chiunque sente civilmente deve portare la sua pietra all'edificio comune, spronando gli inerti, infiammando i tiepidi, aiutando i bisognosi. La liberazione dall'ignoranza è la più grande e la più verace liberazione. Quando noi avremo veramente la scuola e quando l'analfabetismo sarà stato scacciato da tutte le sue trincee non si sentirà il bisogno che l'emigrante sia tutelato dall'esterno e che abbia sempre accanto lo Stato. Egli ha in sé gli strumenti della sua difesa e saprà adoperarli da sé dovunque si trovi⁴⁴⁰.

Nelle intenzioni dei dirigenti riformisti della Società Umanitaria, l'istruzione trovava dunque il suo fondamento in un sistema misto, qualificato dal concorso di istituzioni diverse: da una parte lo stato, con un ruolo di sostegno e di coordinamento, dall'altra le associazioni private, cui spettava l'azione pratica, diretta, sul territorio, per la maggiore attitudine di adattamento alle specificità locali. Su questa impostazione di ordine generale le posizioni all'interno dell'ente milanese concordavano, nella convinzione che il sistema misto pubblico-privato avrebbe apportato vantaggi significativi alla preparazione intellettuale e morale degli emigranti. Le distinzioni riguardavano piuttosto le modalità con cui realizzare questo rapporto di collaborazione tra istituzioni diverse. Rispetto alle scuole all'estero, Angiolo Cabrini e Umberto Caratti (presidente del Segretariato di Udine) ritenevano che l'iniziativa privata non avesse altro compito che quello di «esplorare il terreno e prepararlo all'opera che vi dovrà compiere lo stato»⁴⁴¹. Rispetto alle scuole per emigranti in Italia, invece, la linea dell'Umanitaria era quella di privilegiare la rete privata, alimentandola piuttosto con interventi esterni da parte delle strutture governative: interventi, è lecito immaginare, di natura soprattutto finanziaria. Quando infatti il neo-ministro dell'agricoltura, industria e commercio Francesco Saverio Nitti manifestò nel 1911 «apprezzamento vivissimo» per il progetto di istruire gli

⁴⁴⁰ A. Cabrini, *La funzione della scuola nella nuova tutela degli emigranti*, in «La Coltura popolare», II, 6, 1912, p. 287 ma anche *La tutela degli emigranti (Conferenza del comm. Dott. Pasquale Di Fratta, Commissario generale dell'emigrazione)*, in «Bollettino dell'emigrazione», 3, 1912, p. 12.

⁴⁴¹ *Resoconto del 2° Congresso dell'emigrazione temporanea tenutosi in Milano nei giorni 13 e 14 gennaio 1907 promosso dalla Società Umanitaria*, Tip. degli operai, Milano 1907, pp. 35-36.

emigranti, «La Coltura popolare» (organo ufficiale dell'Umanitaria) non nascose la preoccupazione che dietro queste lodi si celasse la volontà del Ministero di intervenire direttamente nell'organizzazione e nella gestione delle scuole speciali. Per i vertici dell'Umanitaria, invece, non di nuove scuole statali aveva necessità l'emigrante, quanto piuttosto di un'«opera di conforto» e di «accompagnamento» da parte della amministrazione pubblica:

La difesa economica, la loro tutela, il loro orientamento nei paesi di immigrazione, non derivi da Cattedre di Stato, ma rimanga aiutata dallo Stato nelle libere associazioni, negli Istituti che questi fini perseguono nei Segretariati, all'Umanitaria, ecc. E anche l'opera di istruzione per gli emigranti accompagni, integri, sviluppi, dove è possibile, l'opera dagli emigranti stessi iniziata⁴⁴².

Quali associazioni private, secondo l'Umanitaria, lo stato avrebbe dovuto «accompagnare»? Sono noti il sospetto, la diffidenza e le provocazioni reciproche che vedevano schierati su posizioni opposte i Segretariati dell'emigrazione cattolici e socialisti a inizio secolo. Non solo accuse verbali ma anche “invasioni di campo”, nel tentativo di sottrarre iscrizioni e risorse alla parte avversa: articoli diffamatori sulla stampa, tentativi di delegittimazione nelle sedi istituzionali, apertura di nuove sedi a scopo concorrenziale in aree geografiche già occupate. Per esempio Cabrini si batté a lungo per una riduzione (o quanto meno contro un incremento) dei finanziamenti del Commissariato dell'emigrazione all'Opera Bonomelli (nel 1907 la definiva pubblicamente «un'organizzazione curiosa» perché, pur essendo sovvenzionata, non era soggetta ad alcun controllo e verifica da parte ministeriale⁴⁴³).

Dietro queste ostilità stavano due diverse visioni del mondo (materialista quella socialista, spirituale quella cattolica), nonché i conflitti per la ripartizione delle quote del Fondo dell'emigrazione (che nei primi anni del secolo finì per privilegiare la Bonomelli in quanto maggiormente implicata nella tutela dell'emigrazione permanente proveniente dalle regioni del Mezzogiorno). Le tensioni tuttavia si stemperarono gradualmente, tanto che nel 1909 il ministro Tittoni poteva congratularsi al Senato del fatto che «due istituzioni, che fino a poco tempo fa avevano dato spettacolo poco edificante con le loro

⁴⁴² *Ancora cattedre!*, in «La Coltura popolare», I, 14, 1911, p. 573.

⁴⁴³ *Resoconto del 2° Congresso dell'emigrazione temporanea tenutosi in Milano nei giorni 13 e 14 gennaio 1907*, cit., p. 39.

rivalità, si siano unite insieme, e malgrado le loro origini diverse e le loro opinioni diversissime in materia politica e religiosa, cospirino ora d'accordo a raggiungere questo alto e patriottico intento, cioè l'Opera Bonomelli e la Società Umanitaria di Milano»⁴⁴⁴. Cattolici e socialisti poco per volta convergevano verso il centro parlamentare e smussavano le storiche rivalità: era la vittoria del disegno politico di Giolitti, del quale tuttavia segnava nel contempo la fine.

7. Tra positivismo e spiritualismo: la pedagogia per la Nazione

La pedagogia spiritualista cattolica e le istanze egualitarie del positivismo socialista non esaurivano le proposte pedagogiche di inizio secolo. Completava il quadro una variegata costellazione di uomini di scuola e intellettuali (più raramente anche di politici, come Luigi Credaro) che affrontavano le questioni educative secondo quella che Giorgio Chiosso ha definito come un'ottica di «educazione nazionale»⁴⁴⁵. Per costoro, di fronte all'insuccesso delle politiche post-risorgimentali, occorreva completare il processo di unificazione italiano. Dal punto di vista politico e amministrativo il risultato era stato raggiunto; occorreva ora procedere all'integrazione culturale di tutte quelle masse popolari che non si riconoscevano nel paese, da cui restavano separate per usi linguistici, tecniche produttive e modelli di vita che risentivano di tradizioni arcaiche, separate e diverse da quelle della nuova Italia. Secondo Chiosso, a inizio secolo molti ormai avvertivano la necessità di «un superiore riferimento etico in grado di far riprendere il processo unitario, [...] sostanziato di una tensione spirituale orientata soprattutto a dare consapevolezza dell'essere Nazione prima ancora che Stato»⁴⁴⁶.

Che cosa poi si intendesse con il termine di “Nazione” era oggetto di differenti interpretazioni tra vari schieramenti. A questo proposito Chiosso individua tre posizioni fondamentali. Innanzitutto quella di coloro che, come il radicale Luigi Credaro, ne davano una lettura tutta interna al paese: per loro creare la Nazione consisteva nell'inserire le masse popolari all'interno dello stato liberale, attraverso la capillarizzazione del sistema educativo nell'ottica del riformismo giolittiano. Non era solo una visione umanitaria ma

⁴⁴⁴ *Discussione alla Camera dei Deputati e al Senato del Regno sul bilancio di previsione del Ministero degli Affari Esteri per l'esercizio finanziario 1909-910 – parte riguardante i servizi per l'emigrazione*, in «Bollettino dell'emigrazione», 12, 1912, pp. 119 (risposta di Tittoni al senatore De Martino nella discussione al Senato, tornata del 1 luglio 1909).

⁴⁴⁵ G. Chiosso, *L'educazione nazionale da Giolitti al primo dopoguerra*, La Scuola, Brescia 1983.

⁴⁴⁶ *Ivi*, p. 12.

anche di opportunità politica, perché solo coinvolgendo le masse si poteva evitare che queste confluissero nei movimenti, cattolici o socialisti, che in diverso modo minavano le fondamenta della Unità da poco raggiunta. Credaro, e coloro che ne condividevano le convinzioni, vengono definiti da Chiosso come paladini di una “educazione patriottica”. Diversa la posizione, destinata a un’ampia fortuna, di chi riteneva essenziale «rifondare lo stato sui valori nazionali in nome [qui Chiosso cita Croce] di “una fede che deve dominare qualsiasi evento”»⁴⁴⁷. In quest’ottica di matrice idealistica, di cui il pensiero crociano sarà l’espressione più alta, la scuola educava il singolo a un’idea di nazione che superava e ricomprendeva tutti i suoi membri: una forma di educazione che è appropriato definire “nazionale”. Infine, nella terza accezione individuata da Chiosso e che l’autore definisce “nazionalistica”, la Nazione era concepita in termini di espansionismo imperialista, al quale anche l’educazione doveva esser subordinata. Così come il socialismo mirava al riscatto del proletariato nel campo del lavoro e delle politiche sociali, allo stesso modo, secondo Enrico Corradini e il gruppo raccolto intorno all’«Idea Nazionale», il nazionalismo avrebbe permesso il riscatto dell’Italia sul piano internazionale.

Se il tema dell’educazione era di estrema importanza per quel tipo di scuola che potremmo definire “ordinaria”, a maggior ragione assumeva caratteri di centralità nella preparazione degli emigranti, che proprio abbandonando la “Nazione” di fatto ne espandevano nel mondo i confini. Nel 1909 Alfredo Postiglione, vice-presidente dell’Associazione magistrale della provincia di Aquila, intervenendo al 3° Congresso magistrale abruzzese affermava:

È necessario che questa grande massa vivente, mobile e fluttuante, rimasta tanto tempo cieca in terre straniere, sia illuminata per giovar chi parte, chi accoglie, e non danneggiare chi resta. E a questo deve provvedere l’Italia che troppo ha lasciato completamente indifesi i suoi figli dispersi nel mondo, nonostante la notevole forza navale nei tempi eroici di velleità coloniali e imperiali⁴⁴⁸.

Il concetto di «educazione patriottica» proposto da Chiosso descrive bene l’atteggiamento che traspare da queste parole. Il lavoratore, per così dire, porta con sé la patria. Perciò, la

⁴⁴⁷ *Ivi*, p. 36.

⁴⁴⁸ A. Postiglione, *Le scuole per gli emigranti. Relazione fatta al 3° Congresso Magistrale Abruzzese*, cit., p. 5.

necessità di un intervento educativo da parte dello stato era giustificata dal fatto che l'educazione era sì funzionale al singolo, ma utile anche e soprattutto al sistema che gravitava intorno a lui: madrepatria e paese di approdo. In questa visione l'educazione mirava a incrementare il benessere e l'equilibrio sociale nazionale e internazionale. L'educazione popolare giovava dunque all'intera società italiana, sia in patria, sia nel suo prolungamento all'estero. Che qui patriottismo non avesse implicazioni nazionaliste traspare dalle ultime righe, in cui Postiglione denunciava come velleitari i dispiegamenti di forze navali di fronte ai porti di interesse strategico, come invece ancora avveniva di frequente, quando la bandiera italiana veniva esibita lungo le coste dell'Atlantico e del Pacifico, e le navi fatte «sostare nei porti principali in occasione di feste o ricorrenze patriottiche»⁴⁴⁹.

A questo esempio potremmo affiancare le parole di Giovanni De Silvestri, maestro italiano che si era trasferito a Philadelphia, dove aveva fondato un giornale liberale e si era dedicato all'assistenza dei connazionali espatriati. In *Note e appunti sulle colonie italiane degli Stati Uniti del Nord* egli notava infatti:

La piaga più grande, quella che compendia e spiega tutte le altre, è l'analfabetismo degli emigrati. [...] Non è sconcertante? Non ci umiliano queste cifre denunzianti la miseria intellettuale dei figli d'Italia, doloranti e sudanti nelle officine e negli opifici della giovine America? Altro che grande patria e discendenti dei Quiriti! L'America che accompagna con le scuole i suoi figli dappertutto, anche in mezzo alle foreste, ci ride sul viso. Noi che andiamo giustamente orgogliosi dei nomi di Dante e Volta, di Michelangelo e di Leonardo, di Raffaello e di Rossini, di Canova e di Marconi, siamo inferiori agli americani. Gli Stati Uniti non hanno tante illustrazioni, questo popolo è formato di uomini comuni, ma educati. E la grandezza reale di un paese, si posa sulla educazione delle masse più che sui geni⁴⁵⁰.

⁴⁴⁹ A. Franzoni, *Dei mezzi più acconci a modificare il concetto degli stranieri riguardo alla nostra emigrazione e ad ispirare e mantenere in essa dignità e spirito di fierezza nazionale*, in *Quarto Congresso Geografico Italiano, sezione economico-commerciale*, Tip. Bellini, Milano s.d., pp. 13-14. Il quarto congresso geografico si tenne a Milano nel 1901 (cfr. Touring club italiano, *Catalogo della Mostra retrospettiva di comunicazioni, viaggi e trasporti tenuta in occasione del Quarto Congresso geografico italiano in Milano il 10 aprile 1901 e seguenti*, Società lito-tip. lombarda, Milano 1901).

⁴⁵⁰ Il brano citato è riportato in A. Postiglione, *Le scuole per gli emigranti. Relazione fatta al 3° Congresso Magistrale Abruzzese*, cit., pp. 10-11.

In questo scritto il tema è quello della contraddizione fra orgoglio nazionalistico e condizioni reali di preparazione culturale. Non un vagheggiamento del glorioso passato e delle sue «illustrazioni» ma una visione tutto sommato moderna.

Per altro verso, non è difficile trovare esempi di concezione “nazionalista” dell’educazione. In questi casi l’emigrante era concepito come strumento per comprovare sul piano internazionale il valore della madrepatria. Nel 1912, per esempio, Francesco Bianchi, direttore delle scuole elementari di Noventa di Piave affermava:

Noi diciamo invece che occorre piuttosto anzitutto curare la personalità intellettuale e morale dell’individuo che esportiamo e poi disciplinare vantaggiosamente questo suo esodo, onde a nostro avviso la questione emigrativa va oggi subordinata a una questione scolastica. Solo con una più larga distribuzione del beneficio del sapere alle classi diseredate potremo dare un valore politico e nazionale alla nostra emigrazione e adattarla alle condizioni nostre e a quelle dei paesi che la accoglie facendone uno strumento di forza. Ogni altro rimedio che non sia questo di mettere l’emigrante all’altezza per le sue condizioni di coltura delle nazioni civili alle quali porta il contributo della propria energia, non sarà che un nobile tentativo inefficace⁴⁵¹.

Allievo di Giovanni Pascoli (lo testimonia un biglietto inviato al maestro malato⁴⁵²), di Bianchi sappiamo che nel giugno 1911 concluse all’Università di Bologna un Corso di perfezionamento per i licenziati delle scuole normali con una tesi intitolata *Il valore della scuola nel fenomeno della emigrazione* e data alle stampe nel 1912, dalla quale abbiamo tratto il passo citato⁴⁵³. Nella sua tesi Bianchi faceva un ampio *excursus* sull’opera della Società Umanitaria di Milano, riferendo con parole lusinghiere il successo delle scuole a uso speciale soprattutto nelle province venete. Tuttavia proprio come il suo maestro

⁴⁵¹ F. Bianchi, *Il valore della scuola nel fenomeno della emigrazione*, cit., p. 7. Di Bianchi conosciamo poco: certamente fu direttore delle scuole elementari di Noventa del Piave e, forse, possono essere attribuiti a lui alcuni testi scolastici a uso dei ginnasi editi da Paravia negli anni '10, un saggio su Aristide Gabelli per Vallardi del 1920 e uno studio su Trento Trieste Zara del 1922.

⁴⁵² Archivio Pascoli, Giovanni Pascoli, Carteggio per corrispondenti, 25. Carteggio (BER-BON), 25.15. Bianchi (Segn. G.25.15), da *Francesco Bianchi, Noventa di Piave a Giovanni Pascoli* [s.l.], 5 febbraio 1912, on line al sito <http://www.pascoli.archivi.beniculturali.it/index.php?id=82&ChiaveAlbero=9&ApriNodo=0&objId=469>

⁴⁵³ Archivio storico dell’Università degli studi di Bologna, Fascicoli degli studenti, f. 857, 26 giugno 1911, online al sito <http://www.archivistorico.unibo.it/it/struttura-organizzativa/sezione-archivio-storico/fascicoli-degli-studenti/francesco-bianchi.asp?IDFolder=143&ID Oggetto=101288&LN=IT&mCJ=&mCO=!%24Dphopnf%24!-%24Opnf%24!&mCW=&NElemento=6123>

Pascoli, egli pare distaccarsi dall'ideologia riformista, per tono e contenuti, là dove leggeva in chiave strumentale il fenomeno dell'emigrazione. Per comprendere questo fatto non pare fuori luogo segnalare che Bianchi aveva concluso il suo corso di perfezionamento nel giugno 1911: nel settembre di quello stesso anno iniziarono le operazioni di guerra per la conquista della Libia e a novembre Pascoli pronunciò a Barga il discorso celebre per il suo incipit: *La grande proletaria s'è mossa*. Il clima che aveva preceduto l'avventura coloniale italiana era stato agitato, fino a determinare l'espulsione dal partito socialista di Bonomi, Bissolati e Cabrini, favorevoli all'occupazione dei territori nordafricani come alternativa alle tradizionali mete migratorie nord e sud americane. Pascoli stesso sosteneva tesi analoghe: la guerra vista come un mezzo per «umanare e incivilire» i popoli conquistati, l'esercito come spazio educativo in cui «fare gli italiani»⁴⁵⁴, la Libia come approdo sicuro perché «anche là è Roma».

Dunque la tesi di Bianchi risentiva del sentimento nazionalista che anche all'Università di Bologna evidentemente circolava in quei mesi. Lo suggeriscono vari indizi: innanzitutto il convincimento che l'emigrazione fosse un fenomeno da governare dall'alto, poi il progetto, che ne discendeva, di «servirsi» dei propri connazionali disciplinandone vantaggiosamente l'esodo come strumento di riconoscimento politico e nazionale, e infine, benché sottotraccia, la distinzione che Bianchi opera tra «noi», la classe dirigente, e «loro», le classi diseredate di cui sta parlando, indizio di un'implicita superiorità morale in cui egli sembra collocare se stesso e il lettore⁴⁵⁵.

8. Giovanni Vidari, teorico dell'educazione nazionale

Erano, questa di Bianchi e quelle fin qui riportate, le opinioni di operatori del mondo della scuola, attraverso le quali è facile percepire le idealità che scuotevano la società italiana di quegli anni, con il traumatico passaggio dal parlamentarismo giolittiano al militarismo della prima guerra mondiale, dal positivismo ottocentesco allo spiritualismo decadente

⁴⁵⁴ Pascoli si riferisce all'esercito con queste parole: «Terra, mare e cielo, alpi e pianure, penisole e isole, settentrione e mezzogiorno, vi sono perfettamente fusi. Il roseo e grave alpino combatte vicino al bruno e snello siciliano, l'alto granatiere lombardo s'affratella col piccolo e adusto fuciliere sardo; [...] Scorrete le liste dei morti gloriosi, dei feriti felici della loro luminosa ferita: voi avrete agio di ricordare e ripassare la geografia in questa che appunto era, tempo fa, una espressione geografica». Da G. Pascoli, *La grande proletaria s'è mossa*, ora in G. Baldi, S. Giusso, M. Razetti, G. Zaccaria, *Dal testo alla storia. Dalla storia al testo, cit.*, p. 633.

⁴⁵⁵ Che i venti di guerra di quei giorni fossero ben presenti in Bianchi è dimostrato da un riferimento indiretto, là dove egli afferma che «non s'istruisce soltanto con il sillabario, arma destinata ad arrugginire in mancanza di munizioni». F. Bianchi, *Il valore della scuola nel fenomeno della emigrazione, cit.*, p. 10.

del primo Novecento. Pensati per un'applicazione diretta nel campo educativo, i contributi che abbiamo raccolto esprimevano lo spirito dei tempi senza entrare nei temi astratti della speculazione filosofica e della teorizzazione pedagogica. È forse per questa ragione che nessuno scritto, tra quelli rintracciati, esprime una visione del mondo di respiro pienamente idealista: gli studi gentiliani erano già in corso (dal 1900 Giovanni Gentile aveva pubblicato i primi saggi di pedagogia e dal 1906 assunto la cattedra di Pedagogia a Palermo) ma la consacrazione dell'idealismo come indirizzo pedagogico al di fuori del ristretto ambiente universitario avvenne solo dopo la pubblicazione del *Sommario di pedagogia come scienza filosofica* nel 1913.

Dunque gli studi che correlavano scuola ed emigrazione provenivano prevalentemente "dal basso" (cioè da quel gruppo di maestri e di "tecnici" che per ragioni professionali o politico-sociali erano direttamente coinvolti); studi che, affrontando le questioni nella loro attualizzazione concreta, di fatto riflettevano concezioni politiche, filosofiche e pedagogiche pensate altrove.

Per contro, un tema interessante è quello della relazione che legava i teorici della pedagogia italiana del primo Novecento al tema che stiamo affrontando. È il caso, ad esempio, di Giovanni Vidari. Filosofo, professore di pedagogia all'Università di Torino⁴⁵⁶, membro del Consiglio superiore della pubblica istruzione, Vidari si collocò nel solco del neokantismo, tentando di conciliare positivismo e idealismo analogamente a quanto andavano teorizzando a Firenze Francesco De Sarlo, Giovanni Calò e il gruppo legato alla rivista «Cultura filosofica»⁴⁵⁷.

Nel già citato volume *L'educazione nazionale da Giolitti al primo dopoguerra* Giorgio Chiosso ne ha delineato la figura, ponendola in relazione con il contesto culturale dell'età giolittiana e in particolare con le figure di Giuseppe Lombardo-Radice e di Bernardino Varisco, che con Vidari rappresentarono, a suo giudizio, i principali "pedagogisti dell'educazione nazionale", cioè coloro che con maggior forza esprimevano l'«esigenza [...] di una scuola ispirata ad idealità nazionali e patriottiche»⁴⁵⁸. A Varisco e Lombardo-Radice (nazionalista il primo, idealista il secondo), pur nelle profonde differenze politiche e filosofiche, Vidari era accomunato da una concezione dell'educazione orientata allo sviluppo dello spirito nazionale. Il loro impegno in tal senso non fu

⁴⁵⁶ G. Chiosso, *L'educazione nazionale da Giolitti al primo dopoguerra*, cit., p. 79.

⁴⁵⁷ G. Chiosso, *Novecento pedagogico*, cit., p. 85.

⁴⁵⁸ G. Chiosso, *L'educazione nazionale da Giolitti al primo dopoguerra*, cit., p. 47.

un interesse né rapsodico né occasionale, ma sia pure muovendo da diverse prospettive ideali e culturali e percorrendo itinerari non sempre coincidenti, essi indagarono le condizioni teoriche (ad esempio chiarendo i rapporti tra cultura, nazionalità del sapere, pedagogia ed educazione) e pratiche (le metodologie e la prassi didattica) per la realizzazione di un progetto fondato sui valori nazionali⁴⁵⁹.

Ma ciò che qui interessa è il rapporto tra questi temi e la questione migratoria; un rapporto che è particolarmente evidente e sviluppato nel pensiero di Giovanni Vidari, e al quale è perciò necessario dedicare a questo punto qualche attenzione.

Dal punto di vista politico, Vidari si identificava nel liberalismo democratico di Credaro⁴⁶⁰, e forse anche per questo nel suo pensiero questione nazionale e problema migratorio si intrecciano saldamente: anzi, la situazione psicologica degli sventurati e miserabili che «senza una mano che li soccorra [...] sono infine costretti a uscir dai confini del borgo natìo e a ramingare per il mondo»⁴⁶¹ è il filo conduttore di alcuni suoi scritti, in particolare dell'articolo *La coscienza nazionale e la scuola* del 1911 e del saggio etico *Patria e Nazione* del 1916⁴⁶².

Mentre in quegli stessi anni Lombardo-Radice legava l'emigrazione alla questione meridionale e ne dava una valutazione positiva, secondo una linea che abbiamo visto tracciata da F.S. Nitti, in quanto arma di riscossa delle plebi meridionali contro una classe dirigente «dominatrice e sfruttatrice», nonché quale «lievito potente» in vista dell'autoeducazione popolare⁴⁶³, Vidari la eleggeva a tema universale, etico e pedagogico insieme: superando i termini regionalistici, l'emigrazione contribuiva alla formazione della coscienza nazionale italiana e ne costituiva una sorta di banco di prova. Per Vidari gli emigranti erano una parte di Nazione che, allontanandosi, si perdeva e perdendosi smarriva lo spirito nazionale. Occorreva dunque provvedere alla conservazione di tale *ethos* allargando, per così dire, i confini ideali della patria. Ma che in che modo ottenere un simile risultato? Attraverso la scuola, preparando gli emigranti prima che partissero e

⁴⁵⁹ *Ibidem*.

⁴⁶⁰ Dopo una giovanile adesione alle posizioni politiche del socialismo «per quanto il suo fosse essenzialmente un socialismo di tipo morale del resto molto comune tra gli intellettuali di formazione tardo positivista (a Pavia aveva avuto come insegnanti il neo-kantiano Cantoni e l'herbartiano Credaro, ma anche il De Dominicis, uno degli esponenti più in vista del positivismo pedagogico)». *Ivi*, p. 79.

⁴⁶¹ G. Vidari, *Educazione nazionale. Saggi e discorsi*, Paravia, Torino 1923, p. 6.

⁴⁶² Pubblicato nel volume *Educazione nazionale. Saggi e discorsi* del 1916.

⁴⁶³ Cfr. G. Lombardo-Radice, *Teoria e storia dell'educazione. L'ideale educativo e la scuola nazionale*, cit., pp. 221-233.

rendendo consapevole chi restava della presenza di tanti connazionali all'estero. E se la scuola rivestiva in questo senso un ruolo di centralità assoluta, erano gli studi di argomento geografico a rappresentare il cuore della proposta educativa: potenziare la coscienza nazionale richiedeva in sostanza di introdurre e sviluppare una nuova "geografia dell'emigrazione".

Patria e Nazione

Per comprendere il pensiero di Vidari è opportuno partire dalla distinzione che egli opera tra i concetti di patria e di nazione. A loro fondamento egli pone non riduzioni idealistiche o un «puro fatto dello Spirito»⁴⁶⁴ ma situazioni psicologiche e sociologiche concrete. Elementi costitutivi della patria erano per Vidari «suolo», «società» e «opere»⁴⁶⁵, vale a dire il territorio, le consuetudini, le rappresentazioni artistiche a cui ciascun individuo si lega per nascita. La nazione invece era qualcosa di più generale (e forse, nel suo pensiero, più indistinto): non la razza o la costituzione politica ne costituivano il fondamento, quanto piuttosto la comunione spirituale che si era andata cementando nel corso dei secoli attraverso il trapassare delle vicende storiche. Nazione è, egli scrive, l'«idealità suprema, di fronte a cui ogni interesse individuale, ogni preoccupazione egoistica, ogni considerazione di forza viene a cessare di valere»⁴⁶⁶ così da «promuovere a un tempo il Bene universale e la Civiltà umana»⁴⁶⁷. Su queste basi gli emigranti vivevano una condizione di estraneità radicale, sradicati dal territorio natio e avulsi dal nuovo mondo in cui erano giunti.

Essi non hanno patria più; non ne hanno né l'idea né il sentimento; non si sentono uniti al luogo d'origine, perché ad esso non li legano care ricordanze e teneri rimpianti, né aderiscono con l'anima al luogo d'arrivo, perché in esso non si fissano stabilmente o non vi lasciano tracce durevoli di sé e della propria operosità. Come son fatti estranei, più che esuli, al paese natio, così rimangon staccati dal terreno che li ospita⁴⁶⁸.

⁴⁶⁴ G. Chiosso, *L'educazione nazionale da Giolitti al primo dopoguerra*, cit., p. 85.

⁴⁶⁵ G. Vidari, *Educazione nazionale*, cit., p. 10.

⁴⁶⁶ *Ivi*, p. 25.

⁴⁶⁷ *Ivi*, p. 29.

⁴⁶⁸ *Ivi*, p. 6.

Proprio per questa ragione l'emigrazione era tanto insidiosa: come poteva sussistere una patria, quando una società umana veniva «strappata dal suolo entro cui era formata» per essere «trapiantata in altra sede»? «Albero divelto dall'*humus* e dannato a intristire e disseccare in altra terra, pur sotto cieli più splendidi»⁴⁶⁹, l'emigrante era condannato a perdere il legame quasi fisico con il suolo natio. Tuttavia, allo smarrimento dei legami con la patria non corrispondeva necessariamente l'annientamento dello 'spirito nazionale'. Anche al di fuori dei confini, lontani dal territorio italiano, gli emigranti potevano conservare il vincolo di solidarietà nazionale, sia attraverso la coesione interna delle comunità, sia attraverso la consapevolezza degli italiani in patria, qualora li percepissero come una naturale estensione del territorio nazionale.

La coscienza nazionale e la scuola

Per Vidari, la conservazione e il potenziamento dello spirito nazionale – sia nelle comunità italiane all'estero, sia tra queste e chi era rimasto in Italia – non poteva che avvenire attraverso la scuola, che egli definiva retoricamente come il miglior «profeta [...] a tener desta la coscienza del popolo»⁴⁷⁰. Proprio alla scuola, nei suoi rapporti con emigrazione e questione nazionale, egli dedicò nel 1911 l'articolo *La coscienza nazionale e la scuola*.

Vidari partiva da lontano. Punto di partenza del suo discorso era la constatazione dell'estenuazione progressiva della funzione educativa propria delle istituzioni scolastiche: per l'esaurirsi, dopo l'Unità, delle istanze risorgimentali, per l'incapacità di concepire l'istruzione come un mezzo di elevazione e di progresso civile, per l'adesione di studenti e insegnanti a «spiriti di agitazione, [...] di indisciplinatezza e di rivolta»⁴⁷¹ negli anni di fine secolo. Non che la «bufera delle dottrine e delle agitazioni socialiste»⁴⁷² fosse passata invano, per Vidari: grazie a essa molti – tra i quali lo studioso collocava se stesso – avevano rivolto lo sguardo allo «stato miserando di ignoranza, di povertà, di abbandono» in cui giaceva «tanta parte della società contemporanea», comprendendo come fosse «esigenza di giustizia e di progresso umano» provvedere a quella che Gioberti aveva definito «la redenzione civile delle plebi»⁴⁷³, e imprimendo ai propri studi un

⁴⁶⁹ *Ivi*, p. 9.

⁴⁷⁰ *Ivi*, pp. 9-10.

⁴⁷¹ *Ivi*, p. 75.

⁴⁷² *Ivi*, p. 76.

⁴⁷³ *Ibidem*.

carattere essenzialmente sociale. Se la diffusione delle teorie socialiste aveva avuto il merito di mettere in primo piano la questione sociale spingendo gli intellettuali a scendere in campo, il materialismo storico e la lotta di classe avevano però fallito, secondo Vidari, proprio su uno dei capisaldi della teoria marxista, cioè quello dell'internazionalismo socialista. «Di contro alla facilmente pronosticata sparizione delle nazionalità sotto l'azione prevalente e travolgente degli interessi economici dei lavoratori e delle grandi organizzazioni operaie», egli sosteneva, le unità nazionali, sia quelle più antiche sia quelle di recente formazione, si erano consolidate, inducendo «le stesse forme e i moti della vita economica, o operaia o industriale» ad assumere sempre più visibilmente una impronta nazionale⁴⁷⁴. La contraddizione del marxismo consisteva proprio in questo, nel fatto che i due punti chiave delle rivendicazioni operaie, la riduzione delle ore di lavoro e l'elevazione dei salari, non transitavano attraverso la distruzione del sistema industriale nazionale ma al contrario attraverso il suo potenziamento⁴⁷⁵: proteggere se stessa, per la classe operaia, significava in sostanza difendere e consolidare sul mercato internazionale l'industria della nazione in cui viveva.

Esisteva dunque per Vidari una interconnessione strettissima tra le ragioni dell'economia e lo sviluppo dello spirito nazionale. Ma che cosa contribuiva ad alimentarla? L'esportazione dei prodotti «per la conquista dei mercati esteri», in primo luogo. Ma anche – e qui sta il punto – l'emigrazione di uomini «per lo sfruttamento di ricchezze naturali o l'apertura di nuovi sbocchi al commercio»⁴⁷⁶.

Vidari distingueva a questo punto due tipi di emigrazione: quella delle masse operaie qualificate,

cioè già addestrate a un genere speciale di lavoro e di produzione e moventi con pensiero determinato e disegno preciso a regioni note per il genere della terra e degli abitanti, per la natura dei bisogni, delle risorse, delle eventualità economiche⁴⁷⁷

e quella delle masse operai non qualificate,

non addestrate a nessuna forma speciale di lavoro e di produzione, ma portanti seco l'attitudine generica a ogni lavoro e tutte le doti originarie d'un lavoratore non

⁴⁷⁴ *Ivi*, p. 77.

⁴⁷⁵ *Ivi*, pp. 78-79.

⁴⁷⁶ *Ivi*, p. 79.

⁴⁷⁷ *Ivi*, p. 80.

scaltrito o corroso dalla civiltà industriale: la sobrietà, la resistenza, la facilità dell'adattamento, la docilità fin quasi al servaggio⁴⁷⁸.

Quello che importava rilevare, per Vidari, era la diversa profondità di rapporto psicologico che legava i due tipi di emigrazione al paese d'origine. I lavoratori non qualificati, «c'era molle su cui può imprimersi qualunque suggello»⁴⁷⁹, partendo incorrevano nell'oblio o nel rifiuto della Patria-Nazione, non madre ma matrigna dei suoi figli per l'ignoranza in cui li aveva cresciuti e nell'abbandono in cui li aveva lasciati. Al contrario, il lavoratore qualificato, che in patria era stato addestrato a un lavoro utile e soprattutto era stato formato «da una sapiente preparazione scolastica e sociale»⁴⁸⁰, una volta all'estero non poteva non comprendere che il suo successo professionale, il suo potere, le sue abilità e valore gli venivano dalla «grande Patria nazionale» a cui apparteneva e da cui era stato cresciuto. La nascita, la lingua e la cultura di origine (compresa l'attitudine al lavoro) erano insomma il motivo del suo successo, e il lavoratore istruito ricambiava questi doni conservando tenace l'attaccamento verso la Nazione, difendendola contro «ingiurie e attacchi», «nel portarne e farne brillare vittorioso il nome ovunque»⁴⁸¹.

Di qui discendeva la necessità di imprimere un indirizzo fortemente nazionale non solo all'opera propriamente politica e legislativa dello stato, ma soprattutto a quella che Vidari definiva l'educazione civile. Mentre lo stato aveva il compito di provvedere alla definizione delle linee di politica estera e di politica commerciale, alla scuola competeva di «foggiar l'uomo moderno attraverso la coscienza della sua solidarietà nazionale»⁴⁸².

Questo compito era particolarmente urgente nel caso dell'Italia, dove l'unità politica era stata ottenuta «per le volontà geniali e le magnifiche gesta di pochi spiriti eccelsi»⁴⁸³, ma dove l'unità spirituale, ancora da realizzare, sarebbe stata possibile solo attraverso la soluzione di due problemi connessi con la questione sociale: il progresso civile del Mezzogiorno e la «tutela sollecita delle nostre plebi di emigranti, con la forte rivendicazione del loro diritto e del loro valore economico e civile»⁴⁸⁴.

⁴⁷⁸ *Ibidem.*

⁴⁷⁹ *Ibidem.*

⁴⁸⁰ *Ivi*, p. 81.

⁴⁸¹ *Ivi*, p. 82.

⁴⁸² *Ivi*, p. 83.

⁴⁸³ *Ibidem.*

⁴⁸⁴ *Ivi*, p. 87.

Era dunque un nuovo Risorgimento quello che doveva compiere l'Italia moderna, per passare dall'unità politica all'unità sociale,

da una prima meravigliosa affermazione nazionale compiuta attraverso le gesta belliche e diplomatiche, a una più vasta e più espansiva da compiersi attraverso il lavoro e la cultura; da una prima redenzione del popolo alla servitù straniera e nostrana alla seconda redenzione sua dalla miseria, dalla ignoranza, dalla incoscienza civile⁴⁸⁵.

Di "nazionalismo patriottico" ha parlato Chiosso a proposito di Vidari: un nazionalismo non aggressivo, non imperialista, che promuovesse un nuovo Risorgimento unificando il paese dal punto di vista etico e sociale. È marcata in questo passaggio la consonanza con le linee programmatiche di Credaro (che di Vidari era stato maestro e amico e ricopriva adesso l'incarico di ministro dell'istruzione) e con il pragmatismo di Giolitti, convinti che la neutralizzazione delle forze estreme dovesse passare attraverso l'integrazione delle classi sociali finora escluse.

Ma come potevano le strutture educative provvedere all'attuazione di un disegno così vasto? Vidari cercò di rispondere a questo quesito cruciale nella seconda parte dell'articolo *La coscienza nazionale e la scuola*. Molti erano i mali che a suo giudizio affliggevano il sistema scolastico, dalla mediocre qualità della didattica fino all'improprietà materiale delle aule e degli edifici. Per riformare l'istituzione, Vidari puntava su una formazione umanistica, con la lingua italiana, geografia, storia, arte e istituzioni civili a prevalere, mentre solo pochi accenni erano fatti alla matematica e alle discipline di contenuto tecnico. Occorreva poi negli alunni «eccitare le immagini», fare leva sul cuore e sulla passione.

Positivistico nel modo di porre attenzione ai processi psicologici che stavano alla base della formazione del senso di Patria e Nazione (che identificava nelle forze di assimilazione e opposizione), progressista nel modo di considerare i motivi economici come fattori determinanti dello spirito nazionale, letterariamente moderno nel richiamo a sentimenti e passioni, Vidari non metteva al centro della sua teoria pedagogica l'educando, come invece accadeva con le riflessioni della scuola ginevrina. Per Vidari, il processo di educazione partiva non tanto dal richiamo agli interessi-bisogni degli alunni, quanto da

⁴⁸⁵ *Ibidem*.

un ideale che trascendeva l'individuo e al servizio del quale l'individuo era chiamato a porsi.

In questo quadro, era la geografia la disciplina che meglio poteva assolvere il compito di sviluppare il sentimento nazionale. Questo per Vidari era un punto importante. Banditi il verbalismo e il meccanicismo mnemonico, che trasformava elenchi di denominazioni e di cifre in apprendimenti «senza prospettiva, senza sfumature e senza sfondo», l'insegnamento doveva sviluppare tre temi fondamentali. Innanzitutto l'illustrazione delle bellezze naturali e artistiche della patria, dei suoi monumenti, delle opere pubbliche, cioè gli aspetti storico-estetici informati allo spirito di nazionalità. In secondo luogo andavano trattati gli aspetti economico-sociali. Infatti,

nessuna è per avventura più efficace alla formazione di un saldo sentimento di nazionalità della conoscenza di quanto la nostra città o regione deve alle altre terre d'Italia nella produzione agricola, nello sviluppo industriale, nella esportazione delle merci, nel movimento di denaro, nella elaborazione e diffusione delle idee, nel progresso scientifico e artistico⁴⁸⁶.

Terzo argomento, infine, era

«quel grandioso fatto [...] che dovrebbe costituire in un insegnamento della geografia fatto con spirito nazionale uno degli elementi più importanti. Prima in relazione con la vita locale e regionale, poi con quella più vasta di tutta la Patria italiana, la conoscenza delle correnti migratorie, delle loro forme e attività, è una delle più necessarie e benefiche»⁴⁸⁷.

Insomma, una “geografia dell'emigrazione”, di cui il pedagogo avvertiva l'assenza⁴⁸⁸. Adatti a tutti gli ordini di scuola, ma soprattutto alle scuole elementari e popolari, gli studi geografici dovevano costituire «il centro verso cui gravitano tutte le altre discipline» e «l'istrumento di utilizzazione di tutto l'insegnamento»⁴⁸⁹: una sorta di *centro di interesse ante litteram*, sui cui far convergere l'insegnamento della lingua nazionale, della storia, delle nozioni di fisica e chimica, botanica e zoologia, mineralogia e igiene, merceologia

⁴⁸⁶ *Ivi*, p. 93.

⁴⁸⁷ *Ivi*, p. 94.

⁴⁸⁸ *Ivi*, p. 95.

⁴⁸⁹ *Ivi*, p. 139.

e diritto. Anche il metodo, sintetico e «fornito a priori dallo stesso spirito pensante e operante»⁴⁹⁰, aveva la finalità di porre l'allievo in relazione con il mondo e il mondo con l'allievo: così

dovunque si posson cogliere rapporti di interesse o commerciale o industriale o culturale o politico o religioso con la nostra Nazione, dappertutto possiam vedere la possibilità che sia minacciata e impedita, o favorita e diffusa la luce del pensiero e dell'opera italiana⁴⁹¹.

Dunque Vidari individuava nella geografia un nucleo qualificante della formazione, come risulta dal suo articolo del 1911 intitolato appunto *L'insegnamento della geografia*⁴⁹²: una concezione che lo colloca in una corrente di pensiero che toccava trasversalmente autori appartenenti a luoghi e tempi diversi. Non è fuori luogo trovare collegamenti tra l'impostazione didattica di Vidari e alcuni passaggi dell'*Emile* di Rousseau da una parte, e di *Democrazia e società* del contemporaneo John Dewey dall'altra. Quanto a Rousseau, si pensi al libro terzo dell'*Emilio*, dove il filosofo ginevrino invitava i precettori a promuovere lo sviluppo intellettuale dei giovani dai 12 ai 14 anni attraverso un "apprendimento per scoperta" fondato sull'osservazione diretta, dove la geografia svolgeva il ruolo di disciplina fondamentale insieme alla fisica naturale (e a pochi cenni di economia politica).

La lezione rousseauiana non veniva però assunta in modo acritico da Vidari. Come Rousseau, anche Vidari identificava come materiale didattico fondativo dell'insegnamento geografico la cartografia (anche nelle sue forme più moderne: gli atlanti, i plastici, i diagrammi comparativi, fino alle riproduzioni fotografiche, da introdurre quasi del tutto *ex novo* nelle aule scolastiche). A questi materiali, già in commercio, Vidari avrebbe voluto aggiungere un tipo di cartografia del tutto nuovo, ancora da inventare, capace di raffigurare quella che definiva come "la geografia dell'emigrazione": cioè la presenza degli italiani all'estero, gli uffici diplomatici e consolari attivi nelle varie regioni del mondo, le sedi scolastiche e altri dati di natura

⁴⁹⁰ *Ivi*, p. 141.

⁴⁹¹ *Ivi*, p. 142.

⁴⁹² *L'insegnamento della geografia* fu oggetto di una lettura pubblica presentata nel settembre 1911 al Congresso pedagogico di Roma, successivamente pubblicata nei fascicoli 5 e 6 del 1912 della «Rivista pedagogica». Ora in G. Vidari, *Educazione nazionale, cit.*, pp. 116-151.

finanziaria e commerciale⁴⁹³. Fin qui la consonanza tra i due autori era piena (la varietà dei supporti voluti da Vidari rifletteva le capacità tecniche dell'editoria scolastica di fine Ottocento). Ciò che invece separava i due autori era la concezione pedagogica di fondo sottesa all'uso della cartografia. Su questo punto Rousseau era perentorio: Emilio «costruisca da sé la carta geografica [...], carta semplicissima, su cui registra dapprima due soli luoghi, aggiungendo a poco a poco gli altri elementi, man mano che riesce a conoscerne o a stimarne la distanza e la posizione»⁴⁹⁴. Non era importante la complessità e la perfezione dello strumento didattico in sé, perché nel processo educativo di Emilio la carta era la forma in cui si manifestava il grado di apprendimento che lo studente raggiungeva di volta in volta. Alla base stavano l'osservazione diretta e la costruzione degli strumenti didattici da parte dell'alunno, in un processo di auto-apprendimento (di educazione negativa) che era guidato e sostenuto dal precettore in una funzione che oggi definiremmo di semplice *scaffolding*. Vidari invece, pensava a una cartografia preformata e professionale, e in tal senso invitava «le fiorenti associazioni nazionali come la “Dante Alighieri”, la “Lega Navale”, il “Touring Club”, il “Club Alpino”» a «iniziare d'accordo un'opera generosa e sapiente di rifornimento delle carte geografiche alle scuole elementari»⁴⁹⁵. L'alunno qui non costruiva gli strumenti da sé ma li riceveva, preconfezionati e perfetti, da chi era depositario del sapere, in questo caso le società che si occupavano di viaggi, esplorazioni e migrazioni.

Sembra dunque che la concezione pedagogica di Vidari interpretasse la scuola nel senso della eterodirezionalità. Del resto, che l'educazione procedesse dall'esterno verso l'interno, dall'alto, per così dire, verso il basso, traspare anche dal passo in cui Vidari descrive le dinamiche dell'apprendimento: a suo giudizio infatti è la “coscienza nazionale” a guidare la pratica educativa del maestro, il quale a sua volta, attraverso le discipline geografiche, manifesta non semplici dati ma «rivelazione di verità e valori»: «come la forza subbiettiva dell'idea centrale – egli scrive – raccoglie intorno a sé e compone in organismo di vita tutto il materiale empirico, così essa anche promana dallo spirito docente in quello dei discenti, e li accosta e li fonde e li solleva in una intensa vita

⁴⁹³ G. Vidari, *Educazione nazionale*, cit., p. 149.

⁴⁹⁴ J.-J. Rousseau, *Emilio o dell'Educazione* (1762), trad. it. di P. Massimi, Oscar Mondadori, Milano 2013, p. 216.

⁴⁹⁵ G. Vidari, *Educazione nazionale*, cit., p. 146.

comune di pensiero e sentimento»⁴⁹⁶: spirito nazionale, maestro, geografia, studenti, una linea che, nel senso della verticalità, si svolge dal maggiore al minore.

L'altro autore a cui è possibile accostare Vidari è un suo contemporaneo, John Dewey, che alla geografia e alla storia dedicò un capitolo di *Democrazia e educazione* (1916). Anche per lo studioso statunitense lo scopo dell'esperienza educativa va oltre la semplice raccolta e memorizzazione di dati, perché deve consentire agli studenti di intuire i significati che si collegano ai singoli dati e di trovarne sempre di nuovi. Le nozioni, egli osservava, «se le si fornisce a blocchi, semplicemente come nozioni da ritenere di per sé, tendono a stratificarsi sull'esperienza vitale»⁴⁹⁷. Invece, «poste in essere in condizioni adeguate, esse agiscono come calamite nel raccogliere e trattenere un ammontare senza limiti di considerazioni intellettuali e costituiscono dei centri vitali destinati a ricevere e assimilare le nozioni»⁴⁹⁸.

Ma di quali strumenti dispone la scuola per «promuovere l'allargamento del significato di una esperienza personale diretta?»⁴⁹⁹? Per Dewey la storia e la geografia sono, a questo fine, due grandi risorse. I significati di cui le attività esperienziali si arricchiscono, per lo studioso statunitense «riguardano la natura e l'uomo»⁵⁰⁰, e la geografia e la storia «forniscono il materiale che dà sfondo e prospettiva intellettuale a quelle che altrimenti sarebbero limitate azioni personali o semplici forme di abilità tecnica»⁵⁰¹. Dunque la geografia e la storia sono discipline essenziali per comprendere «la ininterrotta manifestazione degli sforzi di cui siamo eredi e continuatori»⁵⁰² ed è compito del maestro fornire un ambiente capace di sostenere la curiosità degli alunni in un processo continuo di ricerca di nuovi significati che vadano oltre la semplice esperienza.

Nello specifico, la geografia riguarda la vita associata degli uomini perché lo scenario geografico rientra nella costituzione stessa degli avvenimenti sociali e «il suo ruolo educativo consiste [...] nella connessione tra fatti naturali e avvenimenti sociali con relative conseguenze»⁵⁰³. Solo il superamento del nozionismo permette di dare un senso

⁴⁹⁶ *Ivi*, p. 138.

⁴⁹⁷ J. Dewey, *Democrazia e educazione* (1916), trad. it. di E. Enriques Agnoletti, P. Paduano Sansoni, Milano 2004, p. 228.

⁴⁹⁸ *Ibidem*.

⁴⁹⁹ *Ivi*, p. 239.

⁵⁰⁰ *Ivi*, p. 228.

⁵⁰¹ *Ibidem*.

⁵⁰² *Ibidem*.

⁵⁰³ *Ivi*, p. 231.

a quanto si apprende. «La terra vista come sede dell'uomo è spettacolo unitario e umanizzante; la terra considerata come miscellanea di fatti è dispersiva e immaginativamente inerte»⁵⁰⁴.

Già queste citazioni mostrano le analogie, ma anche le differenze fra il ruolo che Dewey assegna alla geografia, e quello che le assegna Vidari. Mentre Dewey inseriva la didattica della geografia all'interno di una concezione pedagogica complessiva, utilizzandola come strumento capace di dare senso all'esperienza, per Vidari questa materia aveva una portata più funzionale: strumento di orientamento ideale, ma anche pratico per gli emigranti, non senza qualche concessione a uno spirito nazionalista che del resto pervadeva largamente il pensiero europeo di quegli anni.

9. La colonizzazione interna come alternativa al movimento emigratorio

Come si è visto nei paragrafi precedenti, una parte del movimento nazionalista e alcuni settori del partito socialista ritenevano che una ripresa dell'azione militare nei territori d'oltremare avrebbe posto rimedio alla diaspora degli italiani. Ma contemporaneamente circolava una proposta diversa: “colonizzare” non l’Africa, ma le aree interne al paese disabitate perché poco fertili o insalubri, promuovendo opere di bonifica associate a un’adeguata formazione agraria dei piccoli proprietari terrieri.

In questa proposta forse agiva il ricordo del successo ottenuto qualche decennio prima con il prosciugamento del lago del Fucino, che tra il 1855 e il 1878 aveva consentito l’insediamento di operai e agricoltori provenienti in gran parte da Romagna e Marche. Di certo era forte l’eco delle migrazioni che nella seconda metà dell’Ottocento in Argentina, in Canada e soprattutto negli Stati Uniti spostavano sempre più verso Ovest i confini della “frontiera”⁵⁰⁵: non a caso è in quegli anni che il tema della “colonizzazione interna” affiora nel dibattito parlamentare e pubblico italiano. Ma sarà dopo la sconfitta di Adua che il tema acquisterà maggiore spazio e urgenza, trovando un appoggio trasversale fra forze politiche diverse. A proporlo erano alcuni fra quei meridionalisti che in Parlamento si opponevano all’alleanza tra il governo giolittiano e i grandi gruppi industriali settentrionali, primo fra tutti Sidney Sonnino, proprietario terriero da sempre attento ai problemi agrari del Mezzogiorno (sua l’Inchiesta sulla Sicilia del 1876, condotta con

⁵⁰⁴ *Ivi*, p. 232.

⁵⁰⁵ S. Gallo, *Riempire l'Italia: le migrazioni nei progetti di colonizzazione interna, 1868-1910*, in «Meridiana», 75, 2012, p. 63.

Giustino Fortunato). Sulla stessa linea si trovavano anche il liberista Luzzatti (che nel 1906 fece parte del “governo dei 100 giorni” di Sonnino con l’incarico di ministro del tesoro) e il radicale Pantano, anch’egli ministro dell’agricoltura, industria e commercio nel governo Sonnino, che nel 1906 presentò un disegno di legge dal titolo *Provvedimenti per la colonizzazione interna*⁵⁰⁶. Ciò che costoro proponevano era di tentare in Italia l’esperimento di distribuzione delle terre che in Africa era fallito. Là Leopoldo Franchetti aveva suggerito di assegnare ai contadini italiani piccoli appezzamenti di terra, coltivabili da singole famiglie⁵⁰⁷. Adesso, a più di dieci anni di distanza, per contrastare l’emigrazione e il conseguente aumento dei salari agricoli, i parlamentari sonnini puntavano su un programma di democrazia rurale fondata sulla piccola proprietà individuale, che in qualche modo si richiamava al progetto di Franchetti (anche se Pantano e probabilmente anche Luzzatti avrebbero preferito puntare sulle cooperative, in questo sostenuti dall’Umanitaria di Milano⁵⁰⁸). Non se ne fece nulla, per la breve durata del governo Sonnino. Ma anche dopo il ritorno di Giolitti al potere l’ipotesi continuò a circolare. Nel 1907 la ripresentò in Parlamento il deputato liberale Vito Luciani, anch’egli meridionale, quando propose che il Fondo costituito con la tassa di 8 lire corrisposta da ogni emigrante in partenza venisse impiegato da subito per opere di colonizzazione interna, piuttosto che accantonato per usi futuri⁵⁰⁹. E nel 1911, all’indomani dell’istituzione dell’Associazione nazionale per gli interessi morali ed economici del Mezzogiorno, furono ancora Franchetti e Fortunato ad affrontare il tema della ripartizione delle terre, questa volta richiedendo al Commissariato dell’emigrazione l’apertura di un fondo di credito per un progetto di colonizzazione in Basilicata, associato alla

⁵⁰⁶ P. Giorgetti, *Il problema della colonizzazione interna e il disegno di legge “Pantano”*, in «Rivista Internazionale», 14, 162, 1906, pp. 208-209.

⁵⁰⁷ Liberale, liberista e sostenitore dell’espansionismo coloniale, Franchetti era stato incaricato dal governo Crispi di guidare una missione in Eritrea per tentare alcune sperimentazioni agrarie. Fu sempre contrario all’ipotesi di ripartire i territori di nuova conquista in appezzamenti di grandi dimensioni da assegnare a pochi concessionari, preferendo invece soluzioni tese al coinvolgimento diretto dei contadini italiani. Per queste informazioni si vedano DBI, G. Sircana, *Franchetti, Leopoldo*, 50, 1998 e N. Labanca, *In marcia verso Adua*, cit., pp. 151 e ss.

⁵⁰⁸ S. Gallo, *Riempire l’Italia*, cit., pp. 70-81.

⁵⁰⁹ *Discussione della Camera dei deputati intorno al disegno di legge: Assestamento dello stato di previsione dell’entrata e della spesa del Fondo per l’emigrazione per l’esercizio finanziario 1907-908, tornata del 3 dicembre 1907*, in «Bollettino dell’emigrazione», 5, 1908, pp. 101-103: «Io non mi meraviglierei, anzi plaudirei, se l’onorevole ministro mi dichiarasse essere suo intendimento di valersi di questo tesoro per tentare un esperimento di colonizzazione interna». «Sarebbe discutibile la sufficienza della somma, ma in massima io giudicherei che questo sarebbe un utile e sacrosanto impiego, che potrebbe dissuadere molti dal varcare l’Oceano in cerca di quella fortuna che spesso non trovano», *ivi*, 102.

programmazione di una adeguata formazione agraria dei coloni⁵¹⁰. In questo caso, lo scopo di Franchetti e Fortunato era quello di sostenere gli emigranti che ritornavano in patria con un capitale da investire in agricoltura: non era infrequente infatti il caso di lavoratori che, dopo avere acquistato fondi agricoli a prezzi elevati, si trovavano costretti a rivenderli sottocosto per non essere stati in grado di coltivarli con tecniche adeguate (e questa condizione dell'emigrazione di ritorno era stata messa bene in luce dall'*Inchiesta parlamentare sulle condizioni dei contadini nelle Province meridionali e nella Sicilia* pubblicata tra 1909 e 1911)⁵¹¹. Il presupposto su cui poggiava l'intero progetto di Franchetti e Fortunato era la preparazione culturale degli emigranti: proprio per questo, Franchetti ricordava nella sua richiesta che l'Associazione da lui presieduta aveva aperto nella provincia di Reggio Calabria alcune biblioteche (altre erano in preparazione), mentre cercava di istituire asili infantili e di «promuovere l'istruzione con ogni altro mezzo a sua disposizione»⁵¹². In parallelo, sul fronte delle terre coltivabili, una tenuta recentemente acquistata dall'Associazione era stata suddivisa in poderi di circa 10/15 ettari ciascuno da «dare in fitto» per 5 anni e da assegnare successivamente in proprietà⁵¹³. Era a sostegno di questa iniziativa, economicamente impegnativa, che Franchetti domandava un prestito al Commissariato dell'emigrazione. Non sappiamo quale sia stato l'esito della richiesta; però sappiamo che il Commissariato prese tempo e, per studiare il problema, deliberò di delegare al commissario Di Fratta l'istituzione di una apposita Commissione. A promuovere l'ordine del giorno erano stati Turati e il rappresentante della Lega nazionale delle cooperative Alberto Merlani⁵¹⁴.

Dietro il disegno di Franchetti e Fortunato, ma soprattutto di Sonnino, stava il modello politico della vecchia Destra storica, quel misto di paternalismo e filantropia proprio di una classe dirigente aristocratica, convinta della propria integrità morale, che pensava di

⁵¹⁰ L'Associazione nazionale per gli interessi morali ed economici del Mezzogiorno era «animata da G. Malvezzi, U. Zanotti Bianco, T. Gallarati Scotti, A. Fogazzaro, G. Fortunato e altri». In G. Sircana, *Franchetti, Leopoldo*, cit.

⁵¹¹ Cfr. *Inchiesta parlamentare sulle condizioni dei contadini nelle Province meridionali e nella Sicilia*, cit. Un ottimo resoconto di questo processo è messo in luce dalla relazione di Giovanni Lorenzoni nel vol. VI, t. 1 – *Sicilia*, alle pp. 832-836.

⁵¹² *Rendiconti sommari delle adunanze del Consiglio dell'emigrazione (4-9 luglio 1911) – Adunanza del 4 luglio 1911*, in «Bollettino dell'emigrazione», 9, 1912, p. 9.

⁵¹³ *Ibidem*.

⁵¹⁴ *Ivi*, p. 22. Alberto Merlani, nato a Valenza nel 1855, fu deputato nella XVIII^a (23.11.1892-08.05.1895) e XXIII^a legislatura (24.03.1909-29.09.1913) e partecipò al Consiglio dell'emigrazione come rappresentante della Lega nazionale delle cooperative. Si vedano Archivio storico della Camera dei deputati: <http://storia.camera.it/deputato/alberto-merlani-18550112> e Ministero degli affari esteri, *Il fondo archivistico Commissariato generale dell'emigrazione, 1901-1927*, cit., p. 11.

poter stabilire nella vita sociale «gli stessi rapporti che il buon proprietario doveva avere con i suoi contadini»⁵¹⁵. Era l'eco di un mondo agrario che scompariva, sostituito dalla produzione industriale di massa.

Ma con altri moventi, da altre posizioni, contro l'industrializzazione e a favore del ruralismo e dell'educazione agraria, in quegli stessi anni si levarono le tesi della corrente neofisiocratica e del cooperativismo cattolico⁵¹⁶. Già nel 1900 monsignor Bonomelli, in una serie di conferenze a Torino e Milano, aveva auspicato che gli operai emigranti venissero impiegati in attività di colonizzazione interna:

Un popolo che va in cerca di lavoro e di pane non merita disprezzo: è sempre un popolo onorato, usa del suo diritto e merita lode. Senza dubbio sarebbe meglio che i nostri operai fossero tratti in Italia a dissodare i milioni di ettari di terra, che abbiamo ancora incolti; ma, speriamo, verrà anche questo tempo. Intanto è sempre un bene che i fratelli nostri, anziché oziare in paese, si rechino fuori di paese per vendere il loro lavoro⁵¹⁷.

La stessa radice ruralista si legge bene anche in un articolo pubblicato un anno prima sulla rivista «L'Emigrante»⁵¹⁸ (organo della Federazione dei consorzi per la tutela degli emigranti⁵¹⁹ di orientamento cattolico e “patriottico”), in cui traspare un riferimento implicito alle tecniche di rotazione annuale dei campi pochi anni prima ideate da Stanislao Solari⁵²⁰. Prima di giungere all'*ultima ratio* dell'espatrio, le partenze potevano essere diminuite, se non del tutto evitate, attraverso quella che il sacerdote A. Ferrario definiva la «popolarizzazione dei nuovi sistemi di agricoltura razionale»⁵²¹. E aggiungeva:

⁵¹⁵ G. Carocci, *Giolitti e l'età giolittiana. La politica italiana dall'inizio del secolo alla prima guerra mondiale*, Einaudi, Torino 1971, p. 53. Sulla figura di Sidney Sonnino si vedano le pagine scritte da G. Spadolini: *Sidney Sonnino, il secondo Ricasoli*, in G. Spadolini, *Giolitti: un'epoca, cit.*, pp. 147-150.

⁵¹⁶ Di questi temi si è occupato S. Rogari in *Ruralismo e anti-industrialismo di fine secolo: neofisiocrazia e movimento cooperativo cattolico*, Le Monnier, Firenze 1984.

⁵¹⁷ G. Bonomelli, *Sulla emigrazione temporanea. Conferenza tenuta a Torino il 9 maggio 1900 e a Milano il 12 maggio 1900*, Foroni, Cremona 1900, pp. 6-7.

⁵¹⁸ *L'azione tutrice degli emigranti*, in «L'Emigrante», 1, 29 marzo 1901.

⁵¹⁹ Sia il Consorzio per la tutela degli emigranti sia la rivista «L'Emigrante» avevano sede a Milano, in Foro Bonaparte 71.

⁵²⁰ Capitano di vascello, Stanislao Solari lasciò la marina nel 1870 per trasferirsi nella villa del “Borgasso” a San Lazzaro di Parma, dove sperimentò con successo un metodo di rotazione dei campi basato sull'impiego delle piante leguminose. In A. Manfredi, *Vescovi, clero e cura pastorale: studi sulla diocesi di Parma alla fine dell'Ottocento*, Editrice pontificia Università gregoriana, Roma 1999, pp. 530-531.

⁵²¹ *L'emigrazione e l'agricoltura nazionale*, in «L'Emigrante», 17, 1901, 5 aprile 1901.

Torniamo ai campi! È la parola d'ordine di tutte le persone di cuore, che desiderano limitare nei giusti confini il fenomeno dell'emigrazione. Torniamo ai campi! Ma portiamovi non solamente il contributo delle nostre forze materiali [...] sibbene portiamovi il contributo della nostra intelligenza e della nostra volontà per studiare e mettere in pratica quei mezzi di coltivazione razionale che soli possono spingere le nostre terre a raddoppiare i prodotti, senza esaurire le forze, ed anzi allevandole progressivamente al più alto grado di fertilità⁵²².

Persistenza dell'economia agraria e diffusione del metodo Solari di rotazione dei campi, fondato sull'impiego dei concimi chimici e delle piante leguminose produttrici d'azoto, erano dunque i mezzi più adeguati per sostenere la produzione e contenere l'esubero di manodopera.

Analogamente, è significativa l'adesione del «Giornale d'Italia» (legato a Salandra Sonnino) alle teorie neofisiocratiche di Solari⁵²³. In un articolo del 1 giugno 1902, per esempio, il quotidiano romano diretto da Alberto Bergamini pubblicò un'intervista a don Eugenio Blanchini, un giovane sacerdote vicino a Giuseppe Toniolo per il quale aveva condotto uno studio sull'attività agraria in Friuli⁵²⁴. Nell'intervista, Blanchini ripercorreva i viaggi che aveva effettuato negli anni precedenti in Austria, Germania e Francia per comprendere i tratti dell'emigrazione temporanea friulana. E alla domanda del giornalista, che gli chiedeva quali provvedimenti fossero di maggiore utilità per i nostri connazionali, Blanchini rispondeva: «Prima di tutto io credo che in tutta Italia si dovrebbe dare un grande incremento all'agricoltura intensiva, all'uso dei concimi chimici e del sistema Solari. Trasformata l'agricoltura, molti contadini (un terzo, se non la metà di quelli, che oggi emigrano) rimarrebbero a casa»⁵²⁵.

⁵²² *Ibidem*.

⁵²³ Stanislao Solari (Genova 1829 – Parma 1906) fu l'ideatore di un nuovo metodo di coltivazione razionale, che divulgò in una serie di volumi dati alle stampe agli inizi del Novecento: S. Solari, *Nuova fisiocrazia: studii e note*, Fiaccadori, Parma 1901 e Id., *Agricoltura vecchia agricoltura nuova: conseguenze*, Fiaccadori, Parma 1906. Condivise gli ideali neofisiocratici, e alla diffusione delle sue teorie in ambito cattolico contribuì anche il lavoro di don Eugenio Blanchini, *Il metodo d'agricoltura Solari e la questione agraria nell'economia pubblica e rurale in Italia*, Tip. del Patronato, Udine 1897.

⁵²⁴ Questa informazione è dedotta da Eugenio Blanchini, *Opera dei sacerdoti del Friuli a favore degli emigranti*, cit., p. 45.

⁵²⁵ *Gli inganni dell'emigrazione – Operazione clandestina*, in «Il Giornale d'Italia», 1 giugno 1902. L'opera di don Blanchini (parroco della chiesa di San Giorgio Maggiore a Udine) è stata studiata da E. Ellero, *L'azione sociale e pedagogica di Don Eugenio Blanchini (1863-1921)*, Arti Grafiche Friulane, Udine s.d., il quale sottolinea l'adesione di Blanchini alla teoria scientifica di Solari (le leguminose hanno la capacità di arricchire il terreno). Sulle questioni sociali invece Blanchini era più vicino alle soluzioni prospettate da Toniolo (diffusione della mezzadria, dell'enfiteusi e della piccola proprietà). *Ivi*, pp. 67-70.

Anche qui, dunque, la soluzione dei problemi migratori veniva riconnessa al potenziamento del comparto agricolo mediante l'istruzione dei ceti popolari. Agricoltura, emigrazione e istruzione venivano percepite come questioni correlate: agire su un versante significava agire di riflesso sugli altri.

Ma quali strategie venivano proposte a questo fine? Varie proposte, che riflettono linee di tendenza politica e culturale diverse, hanno però in comune la convinzione che i problemi dell'agricoltura fossero la chiave per risolvere anche il problema migratorio. Da una parte – lo si è visto nelle pagine precedenti – c'era chi come don Blanchini auspicava il potenziamento numerico delle istituzioni scolastiche già esistenti sul territorio nazionale, in vista di una formazione più capillare della manodopera specializzata per la conservazione della piccola proprietà contadina. È la strada indicata dal movimento neofisiocratico, che insisteva sull'opportunità di un ammodernamento dei programmi scolastici per renderli maggiormente corrispondenti alle più recenti innovazioni tecniche del settore; ma era anche l'obiettivo trasversale di tante forze che in vario modo si riconoscevano nella necessità di diffondere tra gli adulti delle campagne anche l'istruzione professionale, oltre a quella elementare. In Lombardia, tra 1895 e 1910, solo per fare un esempio, videro la luce una trentina di scuole agrarie nelle provincie di Milano, Cremona, Como, Bergamo e Pavia⁵²⁶, e nel 1902 a Niguarda venne aperta la prima Scuola pratica agricola femminile, unica nel suo genere per oltre 50 anni⁵²⁷. E sempre in Lombardia, nel 1895 l'«Associazione degli agricoltori lombardi e della Società promotrice del commercio italiano nell'Estremo Oriente» fondò a Milano il settimanale «Il Movimento agricolo»⁵²⁸ diretto da Melchiorre Rinino⁵²⁹, che dedicò spazio

⁵²⁶ Collegate alla Scuola per adulti e piccole industrie nelle campagne, con sede a Milano, fondata nel 1895 con i finanziamenti della Banca popolare di Milano, del Banco di Napoli e della Società agraria di Lombardia. Cfr. F. Hazon, *Storia della formazione professionale in Lombardia*, cit., p. 103.

⁵²⁷ *Ivi*, pp. 109-111. La scuola femminile di agricoltura aveva durata biennale e per accedervi erano richiesti la licenza elementare e il 14° anno di età. Il superamento di un esame al termine del percorso biennale era preliminare al conseguimento del diploma. Come ebbe a dire Paola Mantegazza, obiettivo formativo era quello di mettere le alunne nelle condizioni di «dirigere la fattoria e tenuta altrui, di presiedere ai più complicati lavori di giardinaggio, di tenere i conti di un'azienda agricola» (*ivi*, p. 110). Fu fondata da Aurelia Josz. Facevano parte del Comitato promotore Ildefonso Stanga, Giulio Ragazzini, Melchiorre Rimino, Vittorio Ingegneri, Claudio Treves e altri.

⁵²⁸ Poi quindicinale.

⁵²⁹ Alla testata collaborarono «Girolamo Chizzolini, fondatore e direttore per più di 30 anni dell'«Italia agricola», membro del Consiglio superiore di agricoltura e del Consiglio superiore delle tariffe, [...] a cui fin dal settembre 1895 viene affidata la direzione onoraria del periodico»; «Giuseppe Stabilini, presidente dell'Associazione lombarda degli agricoltori, Manfredo Camperio, presidente della Società promotrice del commercio italiano nell'estremo Oriente, Donato Costanzo Eula, autore di numerosi articoli sulle colonie agricole penali, e ancora Paolo Antoniotti, Silvio Bonansea, Carlo Bonis, Vincenzo Cicco, Marco Frigerio,

all'istruzione agraria, oltre che alle ricadute dell'emigrazione transoceanica sugli assetti politici economici e sociali.

Altri interlocutori puntavano invece su corsi di agricoltura da svolgere all'estero, indirizzati ai lavoratori intenzionati a rientrare in Italia. In particolare era questa l'idea di Angelo Scorciarini-Coppola⁵³⁰, banchiere matese, possidente agricolo e parlamentare, che intratteneva rapporti di amicizia con Luzzatti e Fortunato. «Pioniere dell'agricoltura italiana»⁵³¹, Scorciarini-Coppola era interessato all'introduzione di nuove tecniche di coltivazione per la cui diffusione contribuì a fondare la prima Scuola agraria del Matese. A stargli a cuore era il problema dei contadini che ritornavano in Italia dopo aver messo insieme un po' di fortuna. L'occasione per parlarne fu un intervento alla Camera durante la discussione sullo stato di previsione per il fondo per l'emigrazione per l'esercizio 1907-08⁵³². L'analisi di Scorciarini non si scostava molto da quella di Franchetti che abbiamo incontrato nelle pagine precedenti: al rientro in patria i contadini acquistavano terreni agricoli a caro prezzo, per poi esercitare un'agricoltura primitiva non redditizia e finendo per doverli rivendere. Per ovviare a questa eventualità tanto Franchetti, come si è visto, quanto Scorciarini, giudicavano indispensabile fornire agli emigranti una preparazione professionale adeguata; tuttavia, mentre Franchetti proponeva che questa formazione fosse impartita in Italia, Scorciarini intendeva anticiparla all'estero o almeno durante il viaggio di ritorno. Per il deputato matese, all'estero conveniva operare in due modi: aprendo corsi speciali di agricoltura nelle istituzioni scolastiche già esistenti, oppure istituendo "cattedre ambulanti" nei centri dove la presenza italiana era più numerosa. In sostanza, egli ipotizzava di esportare negli insediamenti stranieri quel modello educativo tipicamente italiano che si era diffuso all'indomani dell'Unità e che a lui doveva essere ben noto, dal momento che una cattedra ambulante era stata istituita nel 1901 proprio

Carlo Gobetti, Achille Lanzi, Carlo Ohlsen, Tito Poggi, Gabriele Rosa, Angelo Spinelli e Egidio Vitali». In Lombardia BeniCulturali, Fonti documentarie, Periodici economici (1815-1914), n. 543, *Il movimento agricolo*, <http://www.lombardiabeniculturali.it/pereco/schede/543/> L'edizione a stampa della medesima bibliografia dei periodici lombardi è contenuta in F. Della Peruta, E. Cantarella (a cura di), *Bibliografia dei periodici economici lombardi, 1815-1914*, Angeli, Milano 2005.

⁵³⁰ Personaggio poliedrico, Angelo Scorciarini-Coppola (Piedimonte d'Alife 1852 – Piedimonte d'Alife 1939) promosse l'istituzione di numerosi consorzi agrari e venne eletto alla Camera nella XXII^a (1904-1909) e XXIII^a legislatura (1909-1913).

⁵³¹ Come si legge in *Un pioniere dell'agricoltura italiana, a cura del Comitato civico per le onoranze al compianto onorevole Angelo Scorciarini Coppola nel decennale della sua scomparsa. Piedimonte d'Alife, 2 ottobre 1949*, Borgia, Roma 1949.

⁵³² *Discussione della Camera dei deputati intorno al disegno di legge: Assestamento dello stato di previsione dell'entrata e della spesa del Fondo per l'emigrazione, cit.*, pp. 499-503.

nella circoscrizione elettorale di Piedimonte d'Alife dalla quale egli proveniva⁵³³. Vale la pena di ricordare che le cattedre ambulanti erano «costituite in genere da un direttore (con il titolo di professore) e da uno o due assistenti, tutti laureati in scienze agrarie, cui potevano affiancarsi altri vari esperti di discipline pratiche»⁵³⁴ e che consistevano in una serie di conferenze pubbliche, seguite da visite a realtà produttive giudicate particolarmente istruttive e integrate dalla distribuzione di materiale didattico di semplice lettura (opuscoli o dispense)⁵³⁵. L'esperienza delle cattedre, che Scorciarini aveva probabilmente conosciuto direttamente, si rifletteva anche nell'altra iniziativa a cui abbiamo accennato. Nella eventualità – per nulla remota – che i lavoratori non avessero fruito della formazione nelle località di emigrazione, questa veniva offerta loro durante il viaggio di ritorno, sulle navi che li riportavano in Italia⁵³⁶. Era una soluzione per certi versi non dissimile da quella individuata contemporaneamente dal Comitato di Napoli della Società Dante Alighieri, di cui parleremo nelle prossime pagine. Ciò che qui interessa mettere in luce è il tentativo di “forzare” la prassi educativa, servendosi di ogni mezzo per arginare quella condizione di analfabetismo e sottoistruzione, che a parere di Scorciarini comportava ricadute negative non solo sul singolo ma sull'intera collettività locale. La conservazione di sistemi produttivi arcaici impediva il progresso di una agricoltura ad alto tasso di specializzazione, facendo dipendere l'economia locale dalle rimesse degli emigranti piuttosto che dalla produttività agraria nazionale⁵³⁷. La necessità di formazione spingeva dunque a formulare una proposta che potrebbe sembrare paradossale ma che non era illogica se si considera che i viaggi dal Sud America all'Italia potevano durare anche un mese. Questo periodo di ozio forzato poteva essere riempito utilmente mediante «un'azione feconda per illuminare convenientemente i nostri emigranti», distribuendo opuscoli e pubblicazioni e impartendo tutti gli insegnamenti necessari⁵³⁸. Ma questa proposta ebbe scarsa fortuna.

Il nesso fra istruzione agricola ed emigrazione, ma in una chiave opposta, fu infine il movente di chi, negli stessi anni, proponeva una formazione agraria della manodopera in

⁵³³ N. D'Amico, *Storia della formazione professionale in Italia. Dall'uomo da lavoro al lavoro per l'uomo*, Angeli, Milano 2015, p. 318.

⁵³⁴ *Ibidem*.

⁵³⁵ *Ibidem*.

⁵³⁶ *Discussione della Camera dei deputati intorno al disegno di legge: Assestamento dello stato di previsione dell'entrata e della spesa del Fondo per l'emigrazione, cit.*, p. 503.

⁵³⁷ *Ivi*, pp. 501-502.

⁵³⁸ *Ivi*, p. 503.

uscita, così da rendere meno arduo l'inserimento degli italiani nei mercati agricoli d'oltremare. È la soluzione del deputato liberale Antonio Casolini⁵³⁹ che alla Camera suggerì di attivare corsi di insegnamento coloniale «presso la regia scuola agraria e la cattedra ambulante d'agricoltura di Catanzaro» con il contributo del Fondo dell'emigrazione⁵⁴⁰. Quando faceva riferimento al concetto di “cattedra coloniale” Casolini aveva certo ben presenti

le numerose iniziative promosse dai governi e dai privati in Gran Bretagna, Germania, Francia, Belgio, Paesi Bassi per introdurre e consolidare l'insegnamento delle materie coloniali nei sistemi educativi nazionali. Un lungo elenco di cattedre, di corsi universitari, di musei, di scuole superiori e speciali riguardanti la storia, la legislazione, l'agricoltura, il commercio, la geografia, l'igiene, la climatologia, coloniali e ancora la medicina tropicale, le lingue orientali e via dicendo⁵⁴¹.

Seppure in ritardo, da inizio secolo anche l'Italia si era mossa nella stessa direzione. Con una curvatura particolare, però, perché il nostro paese risentiva del fatto di essere una potenza coloniale (per quanto *sui generis*: per il ministro Nasi le nostre non potevano essere definite «vere e proprie colonie») ma di avere, nello stesso tempo, «la più forte e bisognosa emigrazione transoceanica». Per questa ragione, il concetto generico di “cattedre coloniali” assumeva da noi necessariamente un significato molto più ampio, sottintendendo sia una lettura “alta” (per i funzionari di grado elevato), sia una lettura “bassa” (per gli emigranti veri e propri)⁵⁴².

Per quanto riguarda l'alta formazione coloniale, vale la pena segnalare che nel 1901 il ministro dell'istruzione Nasi aveva affermato con convinzione che fosse giunto il momento di provvedere anche in Italia a una maggiore preparazione scientifica: «Vario fu il giudizio dei competenti sulla bontà e sui metodi delle nostre imprese [...]; ma tutti

⁵³⁹ Antonio Casolini (Sersale 1855 – Catanzaro 1932) fu deputato parlamentare dal 1909 al 1919.

⁵⁴⁰ *Discussione alla Camera dei Deputati intorno ai disegni di legge: “Stati di previsione dell'entrata e della spesa del Fondo per l'emigrazione per l'esercizio finanziario 1909-910” e “Assestamento degli stati di previsione dell'entrata e della spesa del Fondo per l'emigrazione per l'esercizio 1908-909”*, in «Bollettino dell'emigrazione», 6, 1910, p. 22.

⁵⁴¹ F. Gandolfo, *Il Museo Coloniale di Roma (1904-1971). Fra le zebre nel paese dell'olio di ricino*, Gangemi, Roma 2014, p. 89.

⁵⁴² Che l'intreccio tra emigrazione e istruzione coloniale fosse avvertito nel pensiero comune è dimostrato da un intervento di Pantano del 1901, quando alla Camera ricorda che «in occasione della discussione dell'emigrazione fu espresso il voto in questa Camera che le riforme introdotte nella tutela medica degli emigranti in viaggio segnasse l'inizio in Italia di un insegnamento di patologia esotica, di medicina coloniale». In *Bilancio sull'istruzione pubblica*, AP, XXI, 1, 5 giugno 1901, p. 4761.

sono stati concordi nel riconoscere che molti errori e molte sventure potevano evitarsi con una migliore e maggiore preparazione scientifica»⁵⁴³. Il primo ambito universitario coinvolto nell'educazione coloniale in Italia fu quello medico. Su proposta di Edoardo Pantano, nel 1902 il Ministero dell'istruzione istituì le prime cattedre di patologia esotica nelle Università di Napoli, Genova e Palermo, le più opportune per motivi pratici (non si dimentichi che nei porti di Napoli, Genova e Palermo si incrociavano le grandi correnti di viaggiatori in arrivo e in partenza). Era il primo provvedimento del genere (preceduto soltanto da un corso di patologia esotica, libero e gratuito, impartito all'Università di Bologna⁵⁴⁴), finalizzato alla preparazione del personale medico destinato a imbarcarsi sui piroscafi diretti verso latitudini che, per constatazione dello stesso ministro Nasi, erano «molto diverse dalle nostre, sia rispetto al clima, sia rispetto alle malattie endemiche ed epidemiche che vi predominano»⁵⁴⁵.

Sempre nell'ambito della formazione coloniale superiore, negli anni successivi vennero istituiti un Museo erbario coloniale a Roma per gli studi di orientamento naturalistico e storico (1904) e, sempre a Roma, l'Istituto superiore di studi commerciali, coloniali e attuariali dell'Università di Roma (1906)⁵⁴⁶.

Per quanto riguarda la formazione di base per gli analfabeti, abbiamo già visto nel capitolo precedente come i “corsi speciali per gli emigranti” dell'a.s. 1904-1905 fossero confluiti nel sistema di istruzione previsto dalla legge Orlando e dalla legge sul Mezzogiorno. Nessuno di questi corsi, né quelli speciali né quelli ordinari, ebbe, ovviamente, la definizione in senso stretto di “scuola coloniale”. Ma occorre ancora una volta ribadire come la questione migratoria, anche se mai espresso esplicitamente, agisse da sfondo nell'indirizzare le politiche scolastiche dei primi 15 anni del XX secolo.

Il deputato Casolini, come abbiamo già accennato, proponeva una terza via, cioè di istituire una scuola coloniale in un istituto agrario, che fosse di livello intermedio tra

⁵⁴³ *Per la cultura scientifica. Inaugurandosi il IV Congresso geografico italiano. Milano, 10 aprile 1901, in Per la pubblica educazione. Discorsi pronunciati dal ministro on. Nunzio Nasi, cit., p. 25.*

⁵⁴⁴ *Ibidem.*

⁵⁴⁵ *In Per le cattedre di patologia esotica. Risposta ad un'interpellanza del senatore Maragliano, 11 dicembre 1901, in Per la pubblica educazione. Alcuni discorsi pronunciati nel parlamento da S.E. il ministro della pubblica istruzione on. Nunzio Nasi, cit., p. 31.* Del medesimo avviso anche il ministro Pantano per il quale occorreva presidiare «le insidie multiformi» e l'«azione deleteria dei climi tropicali, di malattie sconosciute o poco note che colpiscono in modo strano e fatale i poveri emigranti non abituati all'influenza di quei climi». *In Bilancio sull'istruzione pubblica, AP, 5 giugno 1901, cit., p. 4761.*

⁵⁴⁶ F. Gandolfo, *Il Museo Coloniale di Roma, cit., p. 15.*

quello universitario e quello elementare: sarebbe interessante saperne di più ma le fonti sul tema lasciano margini di incertezza.

Per tornare alla questione iniziale e fare un sintetico bilancio sugli esiti concreti dei programmi di colonizzazione agraria interna effettuati nei primi anni dell'Unità, occorre sottolineare che gli interventi furono rari e vennero attuati in prevalenza dai proprietari locali, senza mettere in moto processi su ampia scala e con numeri di trasferimenti trascurabili, non accostabili a quelli dell'emigrazione che si aggirava intorno al mezzo milione di partenze all'anno⁵⁴⁷. Se scarse furono le realizzazioni sul piano della redistribuzione delle terre, altrettanto debole appare a posteriori il tentativo di concentrare gli investimenti produttivi nel solo comparto agricolo: anche per l'Italia era infatti giunto il tempo dell'industrializzazione, con una piccola e media impresa già piuttosto attive nel nord mentre lo stato si avviava ad assumere un ruolo imprenditoriale diretto (emblematico il caso dell'ILVA). Puntare sull'economia agraria si configurava come una ricetta anacronistica, che sognava una "rivoluzione senza vittime" alla quale i fatti non diedero ragione.

10. La "colonizzazione esterna", tra tutela individuale e moralizzazione

La colonizzazione interna diede risultati marginali. E altrettanto periferica rimase la prospettiva di una formazione agraria che fornisse una concreta alternativa alla preparazione specifica per gli emigranti.

Prima di inoltrarsi nella progettazione di modelli educativi esperibili da concretizzare nella pratica didattica, la pubblicistica italiana di età giolittiana si interrogò sul paradigma epistemologico sul quale questi stessi modelli dovessero trovare fondamento. Da una parte stava chi leggeva la formazione come uno strumento privilegiato per valorizzare il singolo individuo, inteso come lavoratore. Sul fronte opposto, c'era chi invece interpretava l'emigrazione come un fenomeno collettivo, dal quale dipendeva l'immagine del paese all'estero. In questo caso la formazione doveva essere un veicolo di "nazionalizzazione", come la definivano, riconducibile a una azione moralizzante attraverso la quale l'individuo veniva subordinato al superiore interesse collettivo.

⁵⁴⁷ Si veda M.R. Protasi, E. Sonnino, *Politiche di popolamento: colonizzazione interna e colonizzazione demografica nell'Italia liberale e fascista*, in SIdES, «Popolazione e Storia», 4, 1, 2003, p. 119.

Di orientamento “economicista”, radicata negli ambienti della sinistra e del liberalismo progressista, la prima impostazione partiva dalla constatazione di uno sbilanciamento delle nazioni sul mercato internazionale. L’Italia, nazione giovane e priva di un tessuto produttivo concorrenziale, collocandosi nel *range* delle economie deboli aveva il dovere di provvedere all’istruzione delle giovani generazioni (e degli adulti) tenendo in conto l’eventualità niente affatto remota di un possibile, futuro espatrio, più o meno imminente. Nella prefazione al volume di Angiolo Cabrini *Il maestro degli emigranti*, nel 1912 il ministro Credaro riassumeva i termini della questione: poiché la vita moderna era dominata da una forza di attrazione «fatale» che spingeva i lavoratori delle aree rurali verso gli stati più progrediti⁵⁴⁸, il sistema educativo delle aree periferiche aveva il compito di puntare sulla formazione al lavoro introducendo gli studenti «nei misteri dell’emigrazione»⁵⁴⁹. Era, quella di Credaro, una visione educativa che oggi definiremmo “non separatoria”, nella convinzione che studio e vita non fossero mondi reciprocamente alternativi ma che costituissero un *continuum* inscindibile: pertanto, se l’emigrazione era una componente pressoché ineludibile della storia rurale italiana contemporanea, «la scuola non doveva *preparare* alla vita, ma *introdurre* alla vita», e cioè alla partenza. Per questa ragione, egli insisteva, «un insegnante rurale italiano che non *introduca* i suoi alunni nei misteri dell’emigrazione oggidi ruba lo stipendio e tradisce i suoi alunni»⁵⁵⁰. Essere pronti *per la vita*, essere *nella vita*: possiamo già utilizzare il linguaggio della pedagogia contemporanea per descrivere gli obiettivi che Credaro assegnava al sistema scolastico, anticipando in qualche misura la “didattica per competenze” là dove egli identificava le priorità educative, piuttosto che nell’acquisizione meccanica di abilità preliminari, nello sviluppo di competenze connesse all’essenza di ciascuno studente rurale. Infatti nello scritto di Credaro l’allievo figurava, potremmo dire, come un *emigrante in Sé*, quasi per costituzione ontologica. Centralità del soggetto, ineludibilità

⁵⁴⁸ In A. Cabrini, *Il maestro degli emigranti (Guida per lezioni e conferenze a preparazione degli emigranti italiani) con prefazione dell’on. Prof. Luigi Credaro Direttore della Rivista pedagogica. Terza edizione interamente rifatta*, Galeati, Imola 1912, p. V.

⁵⁴⁹ *Ivi*, p. VI.

⁵⁵⁰ *Ibidem*. Le medesime idee circolavano anche nelle università italiane, certamente a Bologna, come dimostra la tesi di specializzazione di Francesco Bianchi nel 1912: «Vero microcosmo sociale, essa [*la scuola*] deve riprodurre la stessa vita nella varietà dei suoi rapporti con le sue complicazioni, con la sua naturale molteplicità di aspetti e sotto la guida amorevole dell’insegnante il fanciullo si abituerà all’analisi dell’esperienza, rinvigorendo il proprio interesse intuitivo e logico e addestrandosi nell’uso di tutte le risorse teoriche e pratiche che gli vengono apprese». In F. Bianchi, *Il valore della scuola nel fenomeno della emigrazione, cit.*, p. 15.

della condizione ontologica, economia come base – quasi “struttura” – del divenire sociale: sono questi tre i poli, quasi contraddittori, lungo i quali si snodano le pagine del ministro radicale, in bilico tra modernità e conservatorismo. Modernità, là dove egli riflette il clima pedagogico così vivace di quegli anni, nei quali si faceva strada l’ottica puerocentrica (e dunque per estensione la centralità del soggetto, anche adulto), grazie agli studi di John Dewey negli Stati Uniti, di Edouard Claparède e dell’Istituto J.J. Rousseau in Svizzera, di Maria Montessori in Italia insieme al movimento delle “Scuole Nuove”⁵⁵¹. Conservatorismo sociale, per contro, quando interpreta la condizione di emigrante come un destino inevitabile delle classi popolari, quasi che tra potenza e atto non fosse possibile nessuno scarto individuale che potesse alterare gli esiti attesi. “Economicismo” infine quando analizzava le conseguenze dell’emigrazione. Già nel 1903, alla Camera, Credaro valutava i rischi derivanti dalla chiusura delle frontiere sorvolando sui problemi sociali e badando solo al «contraccolpo finanziario» che poteva derivarne all’Italia meridionale⁵⁵²; con lo stesso metro Credaro rileggeva la storia contemporanea anche nello scritto del 1912 che stiamo commentando: «La vita moderna si svolge sopra una piattaforma ben diversa di un giuoco di conquistati e conquistatori, di padroni e di schiavi: oggi quello che si dimanda è il lavoratore, e il prodotto del suo lavoro, lo scambio dei prodotti e della mano d’opera»⁵⁵³.

Era proprio su questo terreno – la valorizzazione dell’individuo e la lettura della storia in chiave economica – che la linea interpretativa di Credaro intersecava quella del socialista Cabrini. L’accordo tra loro, occorre sottolinearlo, non era sempre stato assoluto: per esempio gli atti parlamentari del 1903 registrano un vivace scambio di battute polemiche⁵⁵⁴. Tuttavia negli anni ‘10 la loro collaborazione si era fatta più intensa; lo dimostra la prefazione che Credaro aveva scritto per il libro di Cabrini in questione e, reciprocamente, una frase di Credaro che Cabrini aveva posto in esergo a un suo saggio sull’emigrazione, pubblicato nel 1911 sulla «Coltura popolare» (l’abbiamo citata sopra:

⁵⁵¹ G. Chiosso, *Novecento pedagogico*, cit., p. 47 e ss.

⁵⁵² Cfr. *Discorso di Luigi Credaro (Relatore del Bilancio di Pubblica Istruzione)*, pronunciato alla Camera dei deputati nella 1^a tornata del 14 dicembre 1903, cit., p. 8.

⁵⁵³ A. Cabrini, *Il maestro degli emigranti*, cit., p. V.

⁵⁵⁴ Cfr. *Discorso di Luigi Credaro (Relatore del Bilancio di Pubblica Istruzione)*, pronunciato alla Camera dei deputati nella 1^a tornata del 14 dicembre 1903, cit., pp. 7-8. Nonostante il dissenso con Cabrini in Parlamento, Credaro collaborava con l’Umanitaria, della quale era rappresentante nella cattedra ambulante di agricoltura per la provincia di Sondrio, come si evince dai verbali del Consiglio direttivo della Società Umanitaria n. 1 del 16 gennaio 1903 e n. 20 del 19 agosto 1904.

«Un insegnante rurale che non introduca i suoi alunni nei misteri dell'emigrazione, oggi ruba lo stipendio e tradisce i suoi alunni»⁵⁵⁵. Entrambi consideravano l'educazione come funzionale allo sviluppo del singolo. Nella concezione pedagogica di Cabrini, in particolare, la preparazione era intesa innanzitutto come un mezzo di qualificazione della manodopera in partenza per renderla competitiva in paesi dotati di buoni livelli di formazione professionale⁵⁵⁶. Maggiore consapevolezza culturale significava affrancamento dal «multiforme parassitismo degli intermediari»⁵⁵⁷ e accesso alle «provvidenze offerte agli emigranti dalle legislazioni italiane e straniere»⁵⁵⁸.

La convergenza tra il ministro radicale e il socialista lombardo non si estendeva però al terreno della politica sindacale e dell'internazionalismo socialista. Come si è visto, anche per Cabrini lo sviluppo individuale del singolo lavoratore era indispensabile, ma l'incremento di forza individuale ottenuta con l'istruzione doveva condurre in primo luogo a un maggior grado di consapevolezza politica e sociale. Non si trattava soltanto di rimediare all'«inferiorità tecnica» delle nostre maestranze o di arginare il «multiforme parassitismo degli intermediari», ma di combattere l'«isolamento dei nostri», il «loro assenteismo dalla organizzazione operaia» e la «conseguente limitatissima efficienza dei «cartelli» internazionali sindacali»⁵⁵⁹: insomma (lo si ricava implicitamente dal testo), si trattava di favorire l'avvicinamento del singolo lavoratore alle organizzazioni operaie italiane e straniere. Un passaggio, questo, in cui si avverte l'adesione di Cabrini ai principi di fondo del programma minimo socialista, il cui obiettivo era quello di «organizzare ed educare economicamente, politicamente e amministrativamente il proletariato a preparare, assumere e mantenere la gestione della società collettivizzata»⁵⁶⁰, accogliendo «tutte le riforme e tutte le istituzioni che giovano a infondere nel proletariato il senso e la coscienza di classe e ad abilitarlo alla libera ed efficace espressione politica de' suoi interessi»⁵⁶¹.

Più cultura, più forza contrattuale e minore isolamento dunque, da ottenere attraverso una preparazione veloce che per Cabrini poteva essere impartita anche attraverso le

⁵⁵⁵ A. Cabrini, *La preparazione dell'emigrante italiano. Programmi – scuole – maestri. Prima che partano!*, in «La Cultura popolare», I, 8, 1911, p. 337.

⁵⁵⁶ *Ibidem.*

⁵⁵⁷ *Ibidem.*

⁵⁵⁸ *Ibidem.*

⁵⁵⁹ *Ibidem.*

⁵⁶⁰ *Il Programma minimo del Partito Socialista Italiano, cit.*, p. 5.

⁵⁶¹ *Ibidem.*

“bibliotechine di bordo” sui transatlantici e nelle “scuole temporanee e permanenti all'estero”⁵⁶², ma che preferibilmente andava assicurata in Italia. Le scuole all'estero potevano «sì, esercitare qualche influenza in circoli ristrettissimi: ma la vera istruzione, capace di agire su grandi masse – affermava Cabrini – vuole essere impartita qui, entro i confini patrii, operando sull'emigrante di oggi e su quello di domani; sul fanciullo, sul giovinetto, sull'adulto; sull'uomo e sulla donna; sull'alfabeta e sull'analfabeta»⁵⁶³. Un programma a 360 gradi dunque, perché un

paese che deve alle rimesse de' suoi figli lontani l'equilibrio della bilancia commerciale, non può non identificare questa specifica azione d'interesse pubblico con il problema generale della diffusione dell'istruzione diretta a sradicare l'analfabetismo e con quello della generale messa in valore professionale dei nostri lavoratori⁵⁶⁴.

Una preparazione sia elementare che tecnica, con nozioni di legislazione estera tra gli insegnamenti principali, come strumento prioritario dell'organizzazione dei lavoratori: concetto, questo, su cui Cabrini tornò più volte (si veda il suo intervento al 2° Congresso dell'emigrazione temporanea tenuto a Milano nel 1907⁵⁶⁵) e del resto condiviso da altri. Lo troviamo per esempio in un testo che abbiamo già citato, la tesi di perfezionamento del direttore delle scuole elementari di Noventa di Piave, Francesco Bianchi, qui espresso non tanto in chiave sindacale quanto piuttosto di garanzia personale: senza conoscenze adeguate, «anche le disposizioni di legge vantaggiose per l'emigrante, quelle che dovrebbero proteggerlo e assisterlo, rimangono spesso lettera morta per l'ignoranza di chi se ne deve servire»⁵⁶⁶.

Finora abbiamo passato in rassegna le posizioni di chi leggeva la formazione degli emigranti come uno strumento per valorizzare il singolo, visto principalmente nella sua qualità di lavoratore. Ma come abbiamo anticipato agiva anche un altro orientamento fondamentale, quello di chi interpretava l'emigrazione in termini di “nazionalizzazione”

⁵⁶² A. Cabrini, *La preparazione dell'emigrante italiano. Programmi – scuole – maestri*, cit., p. 338.

⁵⁶³ *Ibidem*.

⁵⁶⁴ *Ibidem*.

⁵⁶⁵ *Resoconto del 2° Congresso dell'emigrazione temporanea tenutosi in Milano nei giorni 13 e 14 gennaio 1907*, cit., pp. 35-36: «Quando nei paesi che danno un gran numero di emigranti si aprono delle scuole serali, il maestro dovrebbe dare anche qualche lezione di legislazione estera perché così si aiuterebbe l'emigrazione dei lavoratori».

⁵⁶⁶ F. Bianchi, *Il valore della scuola nel fenomeno della emigrazione*, cit., p. 6.

– cioè di diffusione dello spirito nazionale – da raggiungere mediante un’opportuna azione moralizzatrice.

Così enunciate per chiarezza di esposizione, queste posizioni appaiono molto diverse, anzi antitetiche; ma nella realtà storica del momento, di regola non ci imbattiamo nei due casi estremi, quanto piuttosto in un ventaglio di posizioni intermedie che in diversa misura, con sfumature diverse, partecipano dell’una posizione o dell’altra, coinvolgendo gruppi e orientamenti che sfuggono a una categorizzazione precisa.

Passiamone alcuni in rassegna. C’era in primo luogo chi ambiva alla salvaguardia dell’immagine internazionale, preoccupato perché i nostri emigranti non sempre rappresentavano il lato migliore del paese. Effettivamente i casi di violenza e malaffare tra i nostri connazionali non erano rari; la stampa straniera li amplificava ritraendo spesso “gli italiani” in base a uno stesso stereotipo: uomini rissosi con il coltello in mano. Per evitarlo, per costruire un’immagine di rispettabilità, occorreva innanzitutto un lavoro di educazione preventiva. Ma non si trattava solo degli emigranti. Il tema della moralizzazione delle masse attraversa la storia della pedagogia italiana dell’Ottocento, sempre strettamente intrecciato a quello più generale della Nazione. Non a caso era ben presente fin nei primi del secolo, quando l’unificazione era ancora tutta da costruire: si pensi per esempio a Cuoco o a Mazzini, che facevano precedere il dovere al diritto, al fine di costruire un armonico spirito nazionale sul quale poggiare i fondamenti del futuro stato italiano. Ma questo stesso tema fu ancor più presente a unificazione avvenuta, quando l’integrazione culturale tra territori regionali diversi per lingua e consuetudini si affiancò alla necessità di costruire un apparato amministrativo capace di avvicinare mondi così distanti tra loro.

In questo senso, l’obiettivo primario delle istituzioni educative era innanzitutto la formazione di “cittadini”. Citiamo per tutti Giovanni Adorni, ispettore scolastico e direttore della Scuola normale femminile di Parma, che nel 1867, scrivendo sulle scuole serali e festive per gli adulti, affermava che lo scopo dell’insegnamento era quello di «eliminare idioti e schiavi» e di formare invece «cittadini, in vista della rigenerazione del popolo alla virtù, alla moralità, all’amor dell’ordine e del lavoro, senza di che non possono durare la libertà né i nuovi ordini sociali»⁵⁶⁷. In quel momento storico, che coincideva con lo spostamento della capitale da Torino a Firenze, ma anche con la sconfitta di Lissa

⁵⁶⁷ G. Adorni, *Delle scuole serali e festive per gli adulti*, cit.

nella guerra austroprussiana, i maestri dovevano fornire esempio di moralità, laboriosità e amore al bene, per

condurre gli adulti all'amor del lavoro, della temperanza, del risparmio, dell'ordine, del decoro negli atti e nelle parole, della buona condotta nella famiglia, del rispetto alle leggi, all'onore e alla proprietà; e per far sì che ogni insegnamento dato, ogni cognizione acquistata dai discepoli sia di pratica utilità nella vita, e se ne mostri nella più parte dei casi d'immediata applicazione⁵⁶⁸.

La conclusione del processo di unificazione – tre anni dopo lo scritto di Adorni i bersaglieri di Lamarmora entravano a Roma da Porta Pia – non rese anacronistiche considerazioni di quel tipo, anzi a partire dagli anni '80 ne ampliò, per così dire, l'estensione geografica: non si trattava più solo di “fare gli Italiani” in patria ma di seguirli anche fuori dai confini nazionali, di pari passo con l'espansione coloniale prima, con lo sviluppo del fenomeno migratorio poi.

Considerazione frequente, questa, negli osservatori dei fenomeni coloniali e migratori dell'epoca. Anche su questo terreno, però, nonostante la consonanza di fondo, è possibile evidenziare atteggiamenti diversi. C'era chi intendeva l'educazione come un'azione il cui scopo consisteva nella trasmissione di regole, consuetudini e abitudini sociali da parte di chi ne era in possesso verso chi ne era considerato privo. Era per esempio il pensiero di chi, come il direttore Bianchi di cui abbiamo parlato più volte, giudicava compito dei maestri «curare la personalità intellettuale e morale dell'individuo che esportiamo»⁵⁶⁹ dove “curare” andava letto nella accezione di “allevare”, “modellare”, “plasmare”⁵⁷⁰. L'emigrante era un “lavoratore” e come tale doveva essere formato: «E per redenzione dell'emigrante – è ancora Bianchi che scrive – intendiamo che esso cessi di essere uno sventurato cacciato dalla fame e considerato là dove giunge solo quale elemento di forza bruta per diventare un forte, educato, cosciente lavoratore che affermi oltre Oceano la dignità del suo Paese»⁵⁷¹. Così, esportando lavoratori educati e coscienti, era possibile «cancellare la vergogna per la quale fuori d'Italia si giudichino gli italiani dalla immensa plebe di infelici che emigrano»⁵⁷².

⁵⁶⁸ *Ibidem*.

⁵⁶⁹ F. Bianchi, *Il valore della scuola nel fenomeno della emigrazione*, cit., p. 7.

⁵⁷⁰ G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia*, cit., pp. 357-358.

⁵⁷¹ F. Bianchi, *Il valore della scuola nel fenomeno della emigrazione*, cit., p. 7.

⁵⁷² *Ibidem*.

Un'altra parte della pubblicista chiedeva una educazione delle masse che fosse disgiunta da una parallela azione di istruzione. È il caso di Vittorio Cottafavi, deputato liberal conservatore del collegio di Correggio⁵⁷³, sostenitore di un'azione educativa «perché l'emigrante sia più agguerrito», ma altrettanto convinto di «non estendere troppo questa educazione per il pericolo che faccia poi aumentare il numero degli emigranti»⁵⁷⁴. Per questo, Cottafavi puntava al miglioramento delle istituzioni che già esistevano piuttosto che alla creazione di nuove⁵⁷⁵.

Diversamente, per altri osservatori il problema di fondo era l'istruzione: «Lavoriamo per risolvere questa e non proveremo più vergogna dei nostri all'estero», affermava nel 1909 in Parlamento il deputato radicale Michele Pietravalle⁵⁷⁶.

Perché forse tutta la questione del danno e della vergogna che incombe sulla popolazione nostra emigrata in America si riduce, come diceva l'on. Stringher al XV Congresso della Dante, si riduce all'analfabetismo della metà degli italiani che vanno nell'America, si riduce al quasi analfabetismo dell'altra metà e alla mancanza di un ceto intellettuale dirigente. Ora, se è tutta una questione di analfabetismo, la Camera vorrà consentire che esso va combattuto internamente, cercando di inviare al di là dei confini della patria non popolo bruto, analfabeta, non forze brute soltanto, e dovrà

⁵⁷³ Vittorio Cottafavi (Correggio 1862 – Modena 1925), di orientamento liberal-conservatore, fu deputato dalla XIX^a alla XXIV^a legislatura (1895-1919), rivestendo gli incarichi di segretario della Giunta permanente per le elezioni (1899-1900), sottosegretario alle finanze nel terzo governo Giolitti (1907-1909) e sottosegretario all'agricoltura, industria e commercio nel primo (1914) e secondo governo Salandra (1914-1916). Presidente della provincia e della Cassa di risparmio di Reggio Emilia, legò il suo nome a provvedimenti nei campi della viabilità e delle istituzioni scolastiche. Contribuì alla fondazione dei Fasci parlamentari e fu nominato senatore nel 1924. Per queste informazioni si rinvia a L. Frassati, *Un uomo, un giornale: Alfredo Frassati*, vol. II, Edizioni di Storia e Letteratura, Roma 1979, p. 23, e online alla voce *Cottafavi, V.*, <http://www.provincia.re.it/page.asp?IDCategoria=703&IDSezione=12715&ID=259629>, del Portale della provincia di Reggio Emilia.

⁵⁷⁴ *Resoconto del 2° Congresso dell'emigrazione temporanea tenutosi in Milano nei giorni 13 e 14 gennaio 1907*, cit., p. 33.

⁵⁷⁵ *Ivi*, pp. 38-39.

⁵⁷⁶ Michele Pietravalle (Salcito 1858 – Napoli 1923), medico chirurgo e docente universitario, deputato radicale alla Camera dalla XXIII^a alla XVI^a legislatura (1913-1924), ricoprì l'incarico di vicepresidente dell'Ufficio di presidenza dal 1921 al 1923. Di orientamento progressista, partecipò alla fondazione delle prime associazioni operaie nella zona molisana. Partecipò al Consiglio superiore della pubblica istruzione, della Sanità pubblica e del Comitato centrale della lotta contro la tubercolosi e contribuì all'istituzione della cattedra di agricoltura del Molise. Fu tra i promotori del Fascio parlamentare e venne ucciso in un agguato a Napoli. Si vedano: voce *Pietravalle, Michele* in «Enciclopedia Treccani online» all'indirizzo <http://www.treccani.it/enciclopedia/michele-pietravalle/>; M. Gioielli, *Un molisano vice presidente della Camera. Il delitto Pietravalle*, in «Extra», V, 37, 1998, p. 16; N. Pietravalle, *Vita chiara e morte oscura di Michele Pietravalle (Salcito 1858-Napoli 1923) un parlamentare del Molise*, Associazione Dimore Storiche Italiane, Sezione Molise, [Roma] 2011.

completarsi questa opera colla diffusione della cultura italiana, per lo meno col mantenimento della lingua italiana⁵⁷⁷.

Non un'azione costrittiva in queste parole ma piuttosto, sottotraccia, una concezione educativa che attribuiva un ruolo attivo all'educando, il quale proprio attraverso l'istruzione aveva la possibilità di elevarsi a un maggiore livello di moralità.

Dunque «conservare la natura, lo spirito e il sentimento dei connazionali all'estero»⁵⁷⁸, come ebbe a dire il deputato udinese Umberto Caratti⁵⁷⁹, fu obiettivo di molti pubblicisti dell'epoca, che proposero ricette diverse, prima o dopo l'espatrio. In realtà tutti questi interventi, al di là delle differenze, erano accomunati dalla difficoltà di cogliere la complessità dei rapporti politici e diplomatici con i paesi ospitanti, che andava al di là dell'immagine pubblica che i nostri emigranti potevano fornire al loro arrivo. Dietro le politiche più o meno permissive nei confronti dell'emigrazione, dietro al tenore dei rapporti diplomatici, stavano altre ragioni, di natura ideologica e commerciale, che solo marginalmente erano condizionate dalle masse più o meno numerose, più o meno "educate" dei lavoratori che si spostavano per ragioni di impiego. Della questione dei rapporti tra Stati Uniti e Italia, per esempio, si è occupato un lavoro recente, curato da Daniele Fiorentino⁵⁸⁰. Quello che emerge dallo studio è il lento e progressivo deterioramento delle relazioni diplomatiche tra i due paesi. Nella fase iniziale, i rapporti erano stati improntati alla cordialità: il processo di unificazione dei due paesi si era svolto con modalità pressoché analoghe (guerre risorgimentali in Italia, guerra di secessione negli Stati Uniti), si era concluso quasi sulla stessa soglia cronologica (1861 per l'Italia, 1865 per gli Stati Uniti) e un identico sentimento anti papale era diffuso in entrambe le cancellerie. Gradualmente però le relazioni iniziarono ad assumere direzioni divergenti, fino a sfiorare l'incidente diplomatico negli ultimi anni del secolo. Mentre la politica estera statunitense si faceva più aggressiva, il blocco dell'importazione della carne proveniente dagli Stati Uniti segnò un primo punto a sfavore dell'alleanza; la circolazione

⁵⁷⁷ *Discussione alla Camera dei deputati sul bilancio degli affari esteri*, in AP, 22 giugno 1909, cit., p. 2860.

⁵⁷⁸ In *Resoconto del 2° Congresso dell'emigrazione temporanea tenutosi in Milano nei giorni 13 e 14 gennaio 1907*, cit., p. 31.

⁵⁷⁹ Umberto Caratti (Udine 1864 – 1912), avvocato, fu consigliere comunale e deputato nel collegio Gemona Tarcento nella XXI^a legislatura, dal 1900 al 1904. In A. Buvoli, *1866-1914: il processo di integrazione nello stato unitario*, in *Il Friuli: storia e società*, Istituto friulano per la storia del movimento di liberazione, Udine 2004, pp. 139, 166, 492.

⁵⁸⁰ D. Fiorentino, *Gli Stati Uniti e l'Italia alla fine del XIX secolo*, cit.

delle teorie razziali negli ambienti culturali americani e la questione dei giovani in età di leva naturalizzati americani, che venivano arrestati in Italia per non avere svolto il servizio militare, contribuirono a inasprire i toni, fino a che il linciaggio dei nostri connazionali a New Orleans, nel 1891, determinò una crisi diplomatica a tutti gli effetti, con il richiamo a Roma dell'ambasciatore Fava per il mancato intervento degli Stati Uniti a sostegno delle famiglie coinvolte. Le ragioni della distanza tra i due paesi erano quindi complesse e non potevano essere ridotte alla sola questione dell'analfabetismo degli emigranti, come invece affermavano vari osservatori italiani.

Quale scuola, per quali italiani

11. Scuola pubblica o scuola privata?

Come abbiamo visto, l'idea che fosse necessario un intervento per educare e istruire le masse emigranti coinvolgeva ampi settori della pubblicistica italiana dell'epoca giolittiana. L'identificazione degli enti preposti all'erogazione di questi nuovi servizi fu un momento essenziale nell'organizzazione del nuovo sistema scolastico.

Le proposte si muovevano prevalentemente fra due poli – gestione esclusivamente pubblica e sistema misto stato-privati – che riflettevano il più ampio dibattito in corso sulla necessità o meno che lo stato avocasse a sé l'intera filiera dell'istruzione elementare e popolare. A difendere la gestione pubblica erano gli osservatori che si occupavano dei problemi del Mezzogiorno o che provenivano da regioni italiane dove le associazioni private (cattoliche o socialiste) avevano dimostrato minore capacità di radicamento e dove si incontravano maggiori difficoltà nell'impartire l'istruzione agli adulti. Come Cabrini sottolineava, Pasquale Villari, Luigi Einaudi e la Commissione del Mezzogiorno di cui facevano parte «richiamarono l'attenzione pubblica sull'immensa utilità sociale – economica e morale – derivante all'Italia dagli oscuri, tenaci, eroici sacrifici dei nostri emigranti e reclamarono tutta un'azione in favore degli emigranti stessi»⁵⁸¹. Anche la Società Dante Alighieri, attraverso Arturo Galanti (che ne scriveva in *I libri per gli italiani all'estero*) esprimeva la convinzione che fosse lo stato a doversi occupare del problema in via esclusiva. La Società Dante Alighieri, notava Galanti, fin dal 1892 aveva dato vita ad alcuni corsi sperimentali (a Elena di Gaeta, a Cava dei Tirreni e a Cividale del Friuli) ma si era trattato, a suo giudizio di esperienze «fallimentari», «perché non vi si attese col dovuto zelo. Occorrerebbe che se ne occupasse lo Stato, applicando una buona volta sul serio la legge sull'istruzione obbligatoria»⁵⁸². Quindi, mentre l'Umanitaria sembrava orientata verso un sistema misto, la Dante Alighieri propendeva per una delega integrale allo stato.

Con quali modalità questo intervento avrebbe dovuto realizzarsi? Le soluzioni individuate erano varie e discendevano dalla diversa sensibilità dei loro autori.

⁵⁸¹ In A. Cabrini, *Ancora cattedre!*, cit., p. 573.

⁵⁸² A. Galanti, *I libri per gli emigranti italiani*, cit., p. 501.

Da una parte, alcuni osservatori ritenevano essenziale l'intervento dell'amministrazione pubblica per favorire la capillarizzazione dei servizi educativi, dando vita a una organizzazione che intercettasse gli allievi per così dire "porta a porta", sulla base delle esigenze locali. Era il caso delle cattedre ambulanti di agricoltura di cui abbiamo parlato nei paragrafi precedenti; ma è anche il caso della filiera dell'istruzione "speciale" attiva specialmente al sud. Un esempio di scuole per migranti di questo tipo è quello descritto nel 1912 da Antonio Di Jorio, in un articolo sulle scuole per i pastori intitolato *Come si può fondare e far funzionare una scuola ambulante*. Pubblicato su «La Coltura popolare», l'articolo racconta l'esperienza di Di Jorio quale maestro ambulante per i pastori nell'estate del 1908⁵⁸³. Qui Di Jorio non parla di emigranti veri e propri, transoceanici o europei che fossero, ma di una forma di migrazione ben più antica, endemica nel nostro paese: la transumanza, così bene descritta da Gabriele D'Annunzio. Un caso molto particolare, con una organizzazione che Di Jorio aveva realizzato lavorando con mezzi di fortuna. Per rendere capillare un sistema di questo genere l'intervento statale si poneva come una condizione necessaria, al fine di coprire gli ingenti costi dell'organizzazione e permettere la distribuzione gratuita dei libri e della strumentazione didattica, sul modello di quanto avveniva negli stessi anni in Danimarca e Norvegia.

Un altro modo di intendere l'intervento pubblico ci viene offerto da Ausonio Franzoni, un pubblicista che aveva risieduto all'estero per molti anni e che portava come esempio virtuoso quello dei servizi educativi erogati dall'amministrazioni statale tedesca. Segretario della Camera italiana di commercio ed arti di Buenos Aires prima di essere assegnato da Zanardelli all'Inchiesta sulla Basilicata del 1902⁵⁸⁴, come molti altri,

⁵⁸³ A. Di Jorio, *Come si può fondare e far funzionare una scuola ambulante*, in «La Coltura popolare», II, 9, 1912, pp. 389-393. Delle scuole per i pastori d'Abruzzo che stagionalmente si trasferivano negli altopiani di Rocca di Mezzo e Piano di Cinquemiglia parla anche il direttore dell'istruzione primaria e popolare Corradini in *L'istruzione primaria e popolare in Italia. Le sorprese di un'inchiesta ufficiale*, cit., pp. 46 e ss. Egli riferisce che nell'estate del 1908 14 maestri ambulanti furono incaricati dell'insegnamento e sovvenzionati dalla Commissione centrale che amministrava il fondo dei residui per la legge 15 luglio 1906 n. 383.

⁵⁸⁴ A. Franzoni si occupò a lungo del tema dell'emigrazione. Tra le sue pubblicazioni si veda: *Pel decoro del nome italiano in America*, Bellini, Milano 1901; *Per l'emigrazione italiana*, in «Rivista italiana», febbraio 1905; *Gli interessi italiani a New York*, Tip. Unione Cooperativa Editrice, Roma 1908; *L'Italia e il Brasile*, in «Rivista d'Italia», aprile 1908; *Il progetto di legge sulla cittadinanza e gli italiani all'estero*, in «Nuova Antologia», maggio 1910; *Due interessanti congressi: Emigrazione continentale e società commerciali*, Tip. Unione Ed., Roma 1913; *L'ordinamento fondiario nei rapporti della colonizzazione agricola in Libia*, s.n., s.l. 1919. Franzoni venne anche incaricato da Zanardelli di compiere l'Inchiesta sulla Basilicata nel 1902: da quella indagine scaturirono *Le sorprese della statistica (a proposito della questione meridionale)*; *Il bilancio dell'emigrazione*, Coop. Sociale, Roma 1904 e *L'emigrazione in Basilicata*, Tipografia Nazionale Bertero, Roma 1904.

Franzoni partiva dal presupposto che fosse «assai necessario dare una certa istruzione all'emigrante prima che parta [...] nell'interesse dell'emigrante stesso e pel decoro già troppo negletto del nostro paese»⁵⁸⁵. Per Franzoni l'organizzazione del sistema educativo doveva avere un carattere “a cascata”, che a partire dagli ordini di studio superiori sarebbe di riflesso ricaduto su quelli inferiori proprio come avveniva in Germania. La Germania infatti dedicava

un'attenzione speciale a diffondere nelle scuole superiori e nelle normali le più minute nozioni circa i paesi ove più s'allarga il suo commercio ed ove in maggior numero risiedono i suoi cittadini; e, per iniziativa dello stesso Imperatore, i programmi delle scuole secondarie classiche e tecniche vengono rispettivamente completati con insegnamenti pratici e coll'eliminazione di quelli che risultano, se non inutili, certamente eccessivi. E dagli istituti superiori le nozioni si diffondono nei centri intellettuali e per la stampa nel pubblico, e dalle scuole normali per mezzo di programmi razionali penetrano nelle elementari fra il popolo minuto, il quale finisce coll'assorbire un po' meno di quella classica coltura, la quale del resto è dimenticata non appena si dedichi al lavoro, ma acquista invece idee più esatte sull'avvenire che l'attende e vi si prepara con cognizioni pratiche che rafforzano nell'uomo la coscienza del suo proprio valore⁵⁸⁶.

A suo giudizio era all'interno del sistema pubblico che questa azione a cascata aveva spazi per realizzarsi. Per Franzoni, sperare in una richiesta di educazione che provenisse dal basso era anacronistico: «Se noi italiani avessimo la decima parte dell'orgoglio e della coscienza, sia pure esagerata, del proprio valore, che tutti gli Americani [...] hanno di se stessi, sarebbe roba da archivio la frase di d'Azeglio sugli Italiani dell'avvenire!»⁵⁸⁷. In assenza di questo orgoglio e coscienza, non restava che fare assegnamento sull'intervento dello stato. Certo, molti uomini illuminati «per ingegno e per posizione sociale» si adoperavano, sia individualmente sia in associazioni filantropiche, per migliorare l'istruzione delle classi popolari, ma i loro sforzi erano stati modesti, se non «pur troppo mediocri», benché si trattasse di nomi quali «Villari, Lampertico, Bonomelli, Scalabrini,

⁵⁸⁵ A. Franzoni, *Dei mezzi più acconci a modificare il concetto degli stranieri riguardo alla nostra emigrazione*, cit., p. 8.

⁵⁸⁶ *Ivi*, p. 5.

⁵⁸⁷ *Ivi*, p. 8.

Boselli, Visconti-Venosta, Luzzatti, Pantano, Bodio, Malnate, Berio, Schiapparelli»⁵⁸⁸. Per questa ragione, egli proseguiva, «non mi si biasimi quindi se io credo che solamente nel Governo si possano trovare mezzi di autorità bastanti per migliorare l'istruzione dell'emigrante con immenso vantaggio morale e materiale del paese, la cui tutela infine è al Governo affidata»⁵⁸⁹.

La riflessione di Franzoni, fondata sul modello tedesco, conduceva dunque a un'organizzazione scolastica in cui l'associazionismo privato trovava limitata rappresentatività, perché giudicato inadatto a fornire risposte soddisfacenti in termini di efficacia ed efficienza.

Nei fatti però le cose stavano in termini diversi. La promozione di un modello misto, con l'amministrazione statale in funzione di orientamento e coordinamento, e le associazioni private impegnate nell'operatività pratica, proveniva in primo luogo proprio da vertici dello stato. Il sistema misto stato-associazioni era stato già adottato nella gestione delle scuole italiane all'estero, soprattutto nelle Americhe e nelle zone transoceaniche meno direttamente interessate dalle mire espansionistiche commerciali e territoriali della diplomazia italiana, e dopo il 1900 era stato applicato in Italia anche alla gestione diretta dei problemi migratori, con l'apertura dei comitati locali in cui era prevista la presenza del pretore, del parroco, di un medico e del rappresentante delle società operaie.

Sul piano educativo, l'emergenza dello *Shattuc Act* e l'incremento vertiginoso delle partenze nei primi anni del Novecento avevano indotto a predisporre un programma educativo di base per le regioni del sud attuato verticisticamente dall'alto dal Ministero degli esteri e dal Ministero dell'istruzione senza l'intervento diretto dei privati. Nelle regioni settentrionali però, dove le associazioni socialiste e cattoliche erano diffuse e radicate, era lo stesso Ministero degli esteri a sollecitare la collaborazione delle istituzioni private fra di loro e con lo stato. Così il ministro Tittoni, membro del governo Giolitti, nel 1909 lodava il superamento delle tensioni tra Opera Bonomelli e Società Umanitaria, felicitandosi, come abbiamo già visto, «che due istituzioni che fino a poco tempo fa avevano dato spettacolo poco edificante con le loro rivalità si siano legate insieme, e malgrado le loro origini diverse e le loro opinioni diversissime in materia politica e

⁵⁸⁸ *Ibidem*.

⁵⁸⁹ *Ivi*, pp. 8 e 9.

religiosa, cospirino ora d'accordo a raggiungere questo alto e patriottico intento»⁵⁹⁰. Ma anche Francesco Guicciardini, ministro degli esteri nel governo Sonnino, che di Giolitti era stato fiero oppositore politico, nel 1909 affermava alla Camera che l'azione dello stato nel campo dell'emigrazione doveva estendersi e intensificarsi: «A questo concetto ispirerò la mia azione. [...] Dichiaro altamente che questa intensificazione dell'azione dello Stato non deve impedirci di fare il maggiore assegnamento sopra la collaborazione delle istituzioni private le quali, nella grande maggioranza, hanno reso e rendono notevoli servizi che per adesso in nessun modo potrebbero essere adempiuti dagli organi dello Stato»⁵⁹¹. Lo sforzo per la tutela dell'emigrazione era così impegnativo da richiedere la collaborazione di tutte le forze sociali. L'impegno economico sarebbe stato sostenuto da finanziamenti statali, a patto che le associazioni conservassero un atteggiamento di neutralità rispetto alle questioni politiche e religiose: «Lo stato non deve sussidiare nessuna istituzione che subordini l'assistenza a pregiudiziali politiche e religiose, ma quando le pregiudiziali non esistono, lo stato non deve domandare agli agenti della istituzione quale sia il loro credo religioso o politico». Perciò le sovvenzioni alla Società Umanitaria e all'Opera Bonomelli sarebbero continuate anche sotto la sua direzione: «In omaggio a questi concetti io, in avvenire come nel passato, continuerò a sussidiare tanto l'opera bonomelliana tanto l'Umanitaria»⁵⁹².

La linea sulla quale si attestano queste dichiarazioni trovò il consenso degli operatori del settore, che su questo punto giunsero a un accordo *bipartisan*. Un altro punto di accordo era la richiesta di tutela contro quelle agenzie private che offrivano agli emigranti servizi solo apparentemente gratuiti. Le fonti sono scarse ma chiare: per esempio, ne parlava nel 1902 il «Giornale d'Italia» menzionando l'inchiesta sull'emigrazione locale e sulle agenzie autorizzate e abusive in provincia di Udine che era stata condotta da un inviato governativo («È bene che da Roma si occupino del fenomeno che è importantissimo nella nostra provincia e che dà luogo a molti abusi»⁵⁹³); e più tardi, all'inizio della prima guerra mondiale, anche l'Umanitaria espresse preoccupazione per l'apertura di agenzie di

⁵⁹⁰ *Discussione alla Camera dei Deputati e al Senato del Regno sul bilancio di previsione del Ministero degli affari esteri per l'esercizio finanziario 1909-1910: parte riguardante i servizi dell'emigrazione*, in «Bollettino dell'Emigrazione», 12, 1909, Discussione al Senato, tornata del 1 luglio 1909, p. 119.

⁵⁹¹ *Discussione alla Camera dei Deputati intorno ai disegni di legge: "Stati di previsione dell'entrata e della spesa del Fondo per l'emigrazione per l'esercizio finanziario 1909-910" e "Assestamento degli stati di previsione dell'entrata e della spesa del Fondo per l'emigrazione per l'esercizio 1908-909"*, cit., p. 27.

⁵⁹² *Ibidem*.

⁵⁹³ *Gli inganni dell'emigrazione*, in «Il Giornale d'Italia», cit.

patrocinio gratuito a servizio degli immigrati di ritorno dai paesi coinvolti nel conflitto, agenzie che in realtà nascondevano fini di lucro⁵⁹⁴.

Quello su cui però ci si divideva era la ripartizione delle sovvenzioni governative e le modalità di impiego dei fondi. Sul primo punto si rimanda allo studio di Domenico Sacco, *La febbre d'America: il socialismo italiano e l'emigrazione (1898-1915)*⁵⁹⁵, che ha messo in luce le reciproche e frequenti accuse tra cattolici e socialisti. Per comprenderne le ragioni, si veda per esempio la tabella che registra la ripartizione dei fondi per il 1907-08, pubblicata dal Commissariato: ne emerge uno sbilanciamento a favore dell'Opera Bonomelli, alla quale vennero accordate 4000 lire contro le 600 ricevute dall'Umanitaria di Milano. Questo squilibrio non riguardava solo i singoli enti: se sommiamo i sussidi accordati alle istituzioni di area cattolica (Opera di assistenza di Torino Bonomelli, Segretariato del popolo di Udine e Comitato esecutivo lombardo per l'assistenza degli emigranti) otteniamo un totale di 4700 lire, contro le 1480 lire concesse al raggruppamento socialista (Segretariati dell'emigrazione di Udine, Belluno, Feltre e Verone e Società umanitaria). Nel corso degli anni tuttavia le tensioni finirono per dissolversi o quanto meno per diradarsi, mano a mano che il ruolo dell'Umanitaria veniva riconosciuto anche grazie all'impegno parlamentare profuso da Cabrini, dentro e fuori il Parlamento.

Elenco dei sussidi accordati sul Fondo per l'emigrazione ad Istituti od Associazioni di patronato o di assistenza per gli emigranti nel Regno (le cifre riportate nel testo si riferiscono allo esercizio finanziario 1907-08) ⁵⁹⁶	
Torino (Opera di assistenza tra gli operai emigranti in Europa e nel Levante)	L. 4000
Udine (Segretariato dell'emigrazione)	L. 500
Udine (Segretariato del popolo)	L. 100
Belluno (Segretariato dell'emigrazione)	L. 150
Feltre (Segretariato dell'emigrazione)	L. 180
Napoli (Comitato comunale per l'emigrazione)	L. 700
Genova (Comitato genovese di patronato per gli emigranti)	L. 300
Milano (Società Umanitaria per l'assistenza degli emigranti)	L. 600
Milano (Comitato esecutivo lombardo per l'assistenza degli emigranti)	L. 500
Messina (Comitato per l'emigrazione)	L. [300]
Verona (Segretariato per l'emigrazione)	L. 50
Fonte: L. Reynaudi, <i>Relazione sui servizi dell'emigrazione per il periodo aprile 1907-aprile 1908</i> , cit., p. 144.	

⁵⁹⁴ ASUMi, 465/1, Istituti di assistenza agli emigranti (1914-1916), note del 29 ottobre e 4 novembre 1915.

⁵⁹⁵ D. Sacco, *La febbre d'America*, cit.

⁵⁹⁶ *Sussidi accordati sul Fondo per l'emigrazione alle associazioni di patronato per l'esercizio finanziario 1907-1908*, in «Bollettino dell'emigrazione», 1, 1908.

12. I destinatari della formazione

La necessità di provvedere all'istruzione e all'educazione degli emigranti raccoglieva dunque un largo consenso, così come la scelta del sistema misto quale forma organizzativa più adatta alla scolarizzazione degli adulti. Più complesso e spinoso, come ora vedremo, il problema rappresentato dai destinatari potenziali di questo programma. Qui in genere mancò una visione globale che coinvolgesse tutti i gradi dell'ordinamento scolastico, dall'università alla scuola elementare, e che si rivolgesse a tutte le classi sociali del paese. O meglio, questa visione generale, di una scuola qualificata da un orientamento "coloniale" che attraversasse verticalmente tutti i livelli di corso, fu propria solo di pochi interlocutori, non impegnati in prima linea nel lavoro quotidiano con gli emigranti in partenza.

Fu questo il caso di Ausonio Franzoni, di cui si è già parlato⁵⁹⁷. Il suo punto di vista era quello di chi aveva vissuto all'estero per molti anni e aveva osservato in prima persona la debolezza del sistema commerciale italiano. A suo giudizio, non solo si era fatto poco per stringere accordi giuridici e commerciali a livello internazionale, ma si era fatto pochissimo anche per «educare i tecnici, scienziati e gente colta» con quegli insegnamenti pratici che «rafforzano nell'uomo la coscienza del suo proprio valore⁵⁹⁸. A questo fine egli suggeriva una didattica orientata verso i contenuti geografici e adattata alle situazioni locali («con norme che non possono aggiustarsi ad un programma assoluto e immutabile»)⁵⁹⁹ ma centrata soprattutto sull'area americana:

Le idee generali sui paesi americani sono ormai di patrimonio comune. [...] qualche nozione esiste pure sul Centro America. [...] Ma gli individui e le famiglie non vanno né al Nord America – né al Messico – né al Venezuela – né al Brasile – né all'Argentina e neppure ad uno dei loro Stati, Province o Dipartimenti; ma si recano ad *una località* che non è che un punto di quegli immensi territori. Ora quel punto può riuscire un'oasi nel deserto [...] ed è a noi, classi dirigenti, a noi che osserviamo e studiamo e che perciò possiamo evitare ai nostri fratelli molte miserie, è a noi che spetta il compito di prevenirli e difenderli; ed, ove ai privati cittadini manchino i mezzi per istruirli, spetta al governo di fornirli. Molti territori sono famosi per la

⁵⁹⁷ A. Franzoni, *Dei mezzi più acconci a modificare il concetto degli stranieri riguardo alla nostra emigrazione, cit.*, pp. 4-5.

⁵⁹⁸ *Ivi*, p. 5.

⁵⁹⁹ *Ivi*, p. 9.

ricchezza, fertilità, accoglienza da parte degli abitanti, ma quando i nostri vanno trovano le zone più orribili.

Quindi sovente s'incontrano delusioni e disastri. Ciò non toglie che ogni giorno sorgano imprese novelle, circondate da aureole lusinghiere, favorite dai migliori auspici, le quali studiate un po' al di là delle apparenze svelano difetti rilevanti.

Lo studio di esse spetta agli uffici centrali; ma la divulgazione dei risultati di tale studio deve farsi nei modi più acconci onde non s'abbiano poi a deplorare, troppo tardi, infinite miserie. E per quanto negli Uffici appositi si studi, conviene persuadersi che chi conosce il debole dei propri progetti, non si dirige per farli trionfare là dove potrebbero facilmente scoprirsi»⁶⁰⁰.

Occorreva pertanto includere nei programmi ministeriali per le università, e soprattutto per le scuole superiori di commercio, studi dettagliati non solo di geografia fisica (già presenti nei corsi di studio) ma anche di geografia politica e commerciale, mirati alle nazioni americane verso le quali si dirigevano di preferenza i nostri emigranti, con cenni speciali «ai centri più importanti e più adatti» all'emigrazione. Insegnamenti speciali, questi, che non dovevano essere ripartiti nei vari anni e nei vari rami dell'istruzione, ma costituire un corso autonomo, per essere compresi e assimilati dagli studenti con maggiore facilità. A questo proposito Franzoni riportava come esempio negativo quello della Scuola superiore di commercio di Venezia, dove era presente l'insegnamento da lui auspicato, però frammentato tra geografia, storia commerciale, merceologia, diritto costituzionale e internazionale, rendendo così meno incisivo il messaggio. Inoltre le lezioni di geografia erano centrate sullo studio dei paesi europei, quelle di storia sul passato remoto e non sull'attualità, il diritto internazionale trascurava le Americhe e anche nello studio delle lingue straniere «ci si rivolge a quelle dei paesi finitimi»⁶⁰¹. I metodi didattici andavano invece adattati ai nuovi bisogni.

Oltre ai tecnici e agli "scienziati", la classe più bisognosa delle cure educative da parte dello stato era per Franzoni quella magistrale, perché, egli notava intervenendo al IV Congresso geografico italiano, «nei pochi mesi che, dopo 20 anni di assenza, ho passato in Italia, ebbi campo di constatare la deficienza, più assai umiliante che strana, di nozioni

⁶⁰⁰ *Ibidem*.

⁶⁰¹ *Ivi*, p. 11.

pratiche a questo riguardo precisamente fra coloro che per la loro condizione dovrebbero esserne più forniti, perché si trovano più a contatto colle masse emigratrici»⁶⁰².

Quella di Franzoni è la prima richiesta di formazione professionale dei maestri “pro emigranti” che incontriamo in questa ricerca. Negli anni successivi, lo vedremo nei prossimi capitoli, lo stesso tema sarà affrontato congiuntamente dal Ministero dell’istruzione pubblica e dalla Società Umanitaria con una serie di corsi estivi per i maestri delle regioni meridionali. Ma in questo momento – siamo nel 1901 – nulla di tutto questo era ancora all’ordine del giorno, né da parte del governo (la crisi dello *Shattuc Act* era ancora là da venire) né da parte delle associazioni private (tranne pochi tentativi sperimentali avviati a fine Ottocento dalla Dante Alighieri e lasciati presto cadere). Invece, anticipando i tempi, Franzoni identificava nella classe magistrale il punto chiave della riforma della scuola:

E sono i modesti apostoli della scienza, sono i maestri, la cui esistenza è tanto intimamente legata a quelle classi, ed i quali ci si domanda pure, come potrebbero avere esatte e recenti nozioni sui paesi d’immigrazione, se nessuno pensa a procurarle loro, col mezzo di opportune pubblicazioni, che non risultino a peso del loro scarsissimo bilancio, o con insegnamenti razionali, sia mentre essi stanno preparandosi al loro nobile apostolato, sia quando ne traggono i mezzi d’una modestissima esistenza⁶⁰³.

In quel momento non se ne fece nulla, ma è interessante notare come il programma di Franzoni avesse un impianto generale che coinvolgeva le università, le scuole superiori di commercio e i corsi magistrali, e su un altro piano anche l’azione politica e diplomatica. Egli infatti chiedeva alle istituzioni scientifiche di incoraggiare gli studi e le pubblicazioni sulla geografia commerciale americana destinati a tutti gli ordini di scuole mediante concorsi e premi ai lavori migliori, mentre al governo chiedeva un’azione diplomatica presso i politici americani, per eliminare tutti gli ostacoli all’esercizio delle professioni liberali da parte degli emigranti⁶⁰⁴.

⁶⁰² *Ibidem*.

⁶⁰³ *Ibidem*.

⁶⁰⁴ *Ivi*, p. 12.

13. *Quale metodo per le scuole speciali? Un'assenza vistosa*

Il caso di Franzoni fu isolato. Le sue parole, è vero, trovarono un'eco indiretta dell'operato del ministro Nasi, che come abbiamo già visto promosse l'apertura di alcune cattedre coloniali nelle facoltà di medicina a Genova, Napoli e Palermo, mostrando particolare sensibilità per gli studi superiori. Generalmente però il dibattito pubblico di quegli anni concentrò la propria attenzione non tanto sulle *élite* culturali quanto piuttosto sui lavoratori, finendo per occuparsi quasi sempre di corsi di formazione di base, primaria o speciale, indirizzati a un proletariato che a volte si voleva industriale, altre contadino. È impossibile in questa sede ripercorrere l'intera materia. Basti ricordare che le proposte, assai differenziate, oscillarono in un ventaglio ampio di opzioni: scuola elementare di tipo generalista a carico dell'amministrazione statale nelle regioni del Mezzogiorno⁶⁰⁵, cicli di conferenze nei centri di maggiore emigrazione, corsi speciali annuali serali o festivi obbligatori per ottenere il rilascio del passaporto d'espatrio⁶⁰⁶, scuole speciali con corsi accelerati di due mesi a carattere pratico⁶⁰⁷, scuole serali di disegno⁶⁰⁸. Ma anche scuole a bordo delle navi⁶⁰⁹, scuole ambulanti e biblioteche circolanti⁶¹⁰.

Come si vede furono proposte differenziate, che gran parte rispondevano alle esigenze locali di cui i vari relatori erano espressione: scuole elementari generaliste statali per il Mezzogiorno, brevi, speciali e pratiche per il nord d'Italia.

Alla definizione degli enti erogatori e dei destinatari dei servizi educativi, occorre affiancare la determinazione dei metodi pedagogici da utilizzare, tenendo conto che gli emigranti esigevano una formazione rapida, pratica, funzionale al viaggio e alle prime fasi di permanenza al di fuori dei confini nazionali.

Come vedremo più avanti, la modalità più semplice ed efficace parve allora quello delle conferenze pubbliche, tenute da relatori esperti di questioni coloniali o di legislazione straniera. Si trattava di interventi *una tantum*, strutturati in percorsi didattici di tipo non

⁶⁰⁵ *Emigrazione ed istruzione*, in «Il Giornale d'Italia», *cit.*

⁶⁰⁶ A. Postiglione, *Le scuole per gli emigranti. Relazione fatta al 3° Congresso Magistrale Abruzzese*, *cit.*, p. 21.

⁶⁰⁷ A. Cabrini, E. Fornasotto, *Scuole speciali per emigrandi e per emigrati*, in *Relazioni, discussioni e voti del Primo Congresso Internazionale per le opere di educazione popolare sotto gli auspici della Società Umanitaria*, *cit.*, p. 144.

⁶⁰⁸ *Gli inganni dell'emigrazione*, in «Il Giornale d'Italia», *cit.*

⁶⁰⁹ Società Dante Alighieri, *I. La Commissione per l'Emigrazione. II. Le biblioteche di bordo per gli Emigranti*, F. Di Gennaro e A. Morano, Napoli 1906. Il medesimo suggerimento provenne anche da Scoriarini Coppola nel 1907.

⁶¹⁰ È la proposta di Ildegarde Occella al *Primo Congresso Italiano dell'assistenza all'emigrazione continentale*, *cit.*, pp. 61-65.

formale, con conferenzieri non esperti di questioni pedagogiche ma specialisti nei casi di espatrio. Pur nella loro estemporaneità, questi cicli di conferenze diedero l'avvio alle prime embrionali forme di preparazione speciale per l'emigrazione⁶¹¹. Per la loro episodicità non furono oggetto di una accesa discussione pubblica, e la stampa dell'epoca se ne occupò con modalità informativa, spesso a posteriori, per segnalarne l'avvenuto svolgimento.

Diverso il caso dei percorsi formali di istruzione speciali, che delle conferenze furono la naturale evoluzione. Abbiamo già visto quale spazio di discussione abbiano avuto la riflessione sull'opportunità di una didattica speciale per gli emigranti e i rilievi sulla determinazione dell'ordine e degli indirizzi di studio: percorsi elementari nelle regioni meridionali vs corsi professionali nelle regioni settentrionali; formazione tecnica per la classe operaia a orientamento socialista vs indirizzo agrario per i ceti contadini di area cattolica.

Nonostante la vivacità degli interventi, difettò una discussione critica sulle metodologie didattiche da adottare nei percorsi di scolarizzazione formale, come se l'istituzione delle scuole speciali avesse esaurito in sé l'intera questione. E tanto più sorprendente suona questa latitanza se pensiamo alla vivacità e alla ricchezza delle riflessioni pedagogiche in atto in quegli stessi anni sia in Italia che nel resto d'Europa. Certo la pedagogia contemporanea, in particolare quella delle "Scuole nuove", era rivolta soprattutto ai processi pedagogici dell'età evolutiva, ma l'assenza di approfondimento metodologico sulle scuole per gli adulti emigranti colpisce soprattutto là dove il pensiero moderno aveva trovato realizzazione concreta: si pensi al sodalizio della Società Umanitaria con Maria Montessori, da cui scaturì l'inaugurazione a Milano delle prime Case dei bambini (in via Solari nel 1908, in viale Lombardia nel 1909) e dei corsi magistrali secondo il Metodo Montessori (dal 1914)⁶¹².

Alla base di questo silenzio trasversale sul piano della riflessione metodologica stavano forse vuoi la brevità e la saltuarietà dei corsi per gli emigranti, che non consentivano sperimentazioni di natura specialistica, vuoi l'estraneità al mondo della scuola di alcuni pubblicisti autorevoli. Ne discende una valutazione che può essere formulata solo a

⁶¹¹ Ne furono tenute per gli emigranti ma anche per i maestri, sia in ambito cattolico che socialista. In particolare, a occuparsi delle conferenze magistrali fu la Società Umanitaria in collaborazione con il Ministero dell'istruzione a partire dal 1908/09. Per questo argomento si rinvia al quinto capitolo.

⁶¹² Cfr. C.A. Colombo, M. Beretta Dragoni (a cura di), *Maria Montessori e il sodalizio con l'Umanitaria*, Edizioni Raccolto-Umanitaria, Milano 2008.

posteriori, desumendola dalle discipline dei corsi effettuati, dai periodi e dagli orari di svolgimento, dagli insegnanti che vi prestarono attività.

Ne uscirà, come vedremo, un quadro pedagogico costruito su una didattica di tipo tradizionale, frontale nel metodo e nozionistica nei contenuti.

Con qualche eccezione vistosa. Una è quella illustrata nel 1911 dall'ispettore Ricci quando, presentando al provveditore di Cosenza il suo programma per «erigende scuole per emigranti», inserì due conferenze dal titolo significativo: *Sentiamo davvero la necessità di migrare?* e, ancora più esplicito: *L'emigrazione dal punto di vista psicologico è un fatto contagioso*⁶¹³. Appare evidente, in questi temi, un tentativo di lettura in senso psicologico, con quei metodi di introspezione analitica che stavano lentamente trovando spazio anche in Italia.

Certo, anche in Ricci permaneva la convinzione che i corsi dovessero concorrere a conservare nei connazionali lo spirito nazionale e il senso della patria, se è vero che uno degli argomenti di trattazione era: *All'arrivo. Saluto alla patria lontana*. Tuttavia, l'obiettivo prioritario della scuola consisteva per l'ispettore nell'«illuminare le menti, ingentilire e dirigere la volontà, formare il carattere in coloro che si accingono al lungo viaggio»⁶¹⁴. Al senso di nazione e patria, alla moralizzazione e all'utilità pratica, Ricci aggiungeva ora lo sviluppo psichico dei nostri lavoratori. Modernità e conservazione, nazionalismo e socialismo, si ritrovano tutti in questo frammento di storia dell'educazione. E così, rivolgendosi con enfasi ai giovani della sua terra, egli poteva concludere: «Ma tu soffri e ti contenti perché non sai, perché l'ora della luce e del risveglio tarda a spuntare all'orizzonte della tua anima semplice e fiera. Dalla scuola dunque, o forte gioventù calabrese, puoi tu solo aspettare la tua completa redenzione, donde alla patria nostra deriverà contributo di decoro e grandezza d'avvenire»⁶¹⁵.

Per il resto, le teorie si muovevano tra due poli rappresentati, da un lato, dalle forme di eteroeducazione, e dall'altro, da soluzioni che almeno sulla carta prevedevano l'autoeducazione degli studenti. Espressione le prime di una concezione come quella suggerita da Franzoni, che al modello tedesco aveva ispirato la sua proposta di organizzazione scolastica; le seconde invece prodotto di una concezione che potremmo

⁶¹³ D. Ricci, *Scuole per gli emigranti. Relazione e programma didattico particolareggiato*, Tip. della Nuova Rossano, Rossano 1911, p. 8.

⁶¹⁴ *Ivi*, p. 3.

⁶¹⁵ *Ivi*, p. 4.

dire “attivista”, fatta propria dall’Umanitaria di Milano che con Maria Montessori aveva collaborato. Nel mezzo, il metodo sintetico proposto nel 1909 dal direttore didattico Antonio Marrelli⁶¹⁶: metodo che non era stato pensato espressamente per gli emigranti ma che anche a loro avrebbe potuto adattarsi, dal momento che era indirizzato genericamente all’intera filiera della scuola popolare.

Di fronte all’imponente presenza di metodi per l’insegnamento della lettura (metodi didascalici, analitici o sintetici, fonici, mimici, oggettivi, ideo-fono-mimici ecc.), Marrelli era convinto che il «migliore è quello che dà migliori risultati nella scuola, cioè quello che impara facilmente a leggere nel più breve tempo possibile, senza stancare la mente e l’attenzione»⁶¹⁷. Questo metodo per lui consisteva in primo luogo nel far procedere la lettura di pari passo con la scrittura «dando la percezione graduata dei segni come elementi di sillabe, e queste come elementi di parole, colla riproduzione grafica, contemporaneamente alla fonica, di lettere, sillabe e parole»⁶¹⁸. Al termine della prima classe non era infrequente trovare studenti in grado di leggere sillabe e parole senza saperle riprodurre attraverso la scrittura, fatto che a suo giudizio dimostrava come il maestro avesse trascurato di far procedere gli esercizi grafici simultaneamente a quelli fonici. Invece, lettura e scrittura dovevano procedere sempre di pari passo. Per evitare un passaggio troppo brusco dalla scrittura alla lavagna a quella sui quaderni, era opportuno usare la matita, fino a quando lo studente non si fosse abituato a tenere in mano la penna intinta nell’inchiostro. Solo a questo punto la cura dell’insegnante doveva rivolgersi alla corretta postura «della penna, del braccio, del busto e del corpo» per facilitare la scrittura sulla carta e per avere «riguardo alle norme igieniche e fisiologiche dell’organismo in questo importante esercizio»⁶¹⁹.

In seconda battuta, occorreva dedicarsi alla corretta pronuncia dei vocaboli italiani, per eliminare le imperfezioni dialettali (ricordiamo che il dialetto era la lingua corrente, e non solo delle classi popolari) e per correggere il difetto comune di «precipitare le parole senza distinguere o fare udire le lettere finali e le desinenze»⁶²⁰. In realtà, gli adulti in partenza avevano un doppio problema: l’apprendimento dell’italiano (sono documentati

⁶¹⁶ A. Marrelli, *L’esperienza nella scuola popolare e la scienza nella pratica dell’insegnamento (Note di riforma scolastica e di Pedagogia)*, Tip. Barnaba Cons fu Antonio, Napoli 1909, pp. 55-60.

⁶¹⁷ *Ivi*, pp. 55-56.

⁶¹⁸ *Ivi*, p. 56.

⁶¹⁹ *Ivi*, p. 57.

⁶²⁰ *Ibidem*.

casi di connazionali all'estero che non erano in grado di comunicare tra loro perché provenienti da regioni diverse) ma anche, altrettanto vitale, la pratica della lingua straniera del paese che li avrebbe ospitati. A questo proposito va notato che lo studio della lingua tedesca fu introdotto in alcune scuole speciali in provincia di Udine e Padova, ma non ebbe ampia diffusione per l'impossibilità di ottenere risultati soddisfacenti nel breve spazio di un inverno.

Per Marrelli la didattica doveva partire dagli interessi degli alunni e basarsi su «brevi conversazioni socratiche», così da rendere piacevoli le impressioni scolastiche. La disciplina poi sarebbe stata ottenuta non con il rigore ma con «miti e giuste norme di gradazione a seconda dell'età, la classe e l'indole degli allievi».

Gradualmente, gli studenti sarebbero stati guidati al senso dell'ordine e del bello, mentre nessun esercizio era previsto a casa per evitare che gli alunni assumessero abitudini non corrette senza la vigilanza del maestro e in assenza di mezzi di scrittura idonei.

Capitolo quarto

Le scuole speciali

Le prime esperienze concrete

Fino al termine dell'Ottocento l'emigrazione italiana – specie dal sud – era stata considerata come una soluzione contro la disoccupazione e come uno strumento di contrasto indiretto alle rivolte di fine secolo. Ma quando i numeri in gioco crebbero fino ai livelli enormi raggiunti nei primi anni del Novecento, l'esodo cominciò a preoccupare le istituzioni governative, oltre che i ceti liberali, impensieriti dalle possibili ripercussioni sugli equilibri sociali.

Già le dottrine socialiste e le turbolenze popolari modificavano gli equilibri costituiti; l'emigrazione, al ritmo di 500.000 partenze all'anno, svuotava le campagne del sud rompendo gli equilibri salariali e allarmando i grandi proprietari che vedevano lievitare i compensi dei pochi contadini rimasti. A questi timori si aggiungeva la preoccupazione per le condizioni di disagio fisico e morale dei diseredati che, per sfuggire alla miseria, si imbarcavano viaggiando dai 6 fino ai 28 giorni (la traversata dell'oceano dello scrittore Edmondo De Amicis verso l'America durò 3 settimane⁶²¹) per trovarsi poi immersi in un mondo di cui ignoravano le abitudini e la lingua, incapaci di leggere e di scrivere, con tutte le conseguenze negative in termini di immagine nazionale. Ben si comprendono le richieste avanzate a più riprese dalla stampa e dall'opinione pubblica italiana a favore di una maggiore tutela dell'emigrazione, e in particolare della formazione morale e culturale di chi partiva.

La pubblicistica di cui abbiamo cercato di cogliere le linee fondamentali nelle pagine precedenti forniva linee interpretative e disegni programmatici, affrontando la questione dal punto di vista teorico. Tentativi di risposte concrete venivano solo da alcune iniziative

⁶²¹ E. De Amicis, *Sull'oceano*, cit.

però non numerose e poco coordinate. Anche per questo esse sono poco note. Si tratta per esempio delle programmazioni per “erigendi corsi per emigranti”, degli statuti e dei regolamenti per strutture in via di realizzazione, delle relazioni sui corsi realizzati e ormai conclusi che vennero pubblicati su opuscoli e volumi di varia natura⁶²². Si trattò inizialmente di attività estemporanee, diffuse praticamente su tutto il territorio nazionale e prive di coordinamento almeno fino al 1907, quando la Società Umanitaria di Milano istituì l’Ufficio dell’emigrazione, che tra i suoi compiti aveva la «direzione in generale» dei Segretariati laici presenti soprattutto nelle regioni settentrionali⁶²³. Fino a quella data, gli enti proponenti erano eterogenei, coinvolgendo benefattori privati, enti locali, talvolta singoli funzionari della pubblica amministrazione; il livello didattico era di preferenza quello elementare, anche se sono documentate esperienze nella formazione tecnica e nella specializzazione magistrale; i moduli, in genere di breve durata, prevedevano lezioni in forma di conferenza.

La novità rispetto alla formazione per gli emigranti del passato era vistosa. In primo luogo, tutte queste esperienze erano ideate e sviluppate in Italia e non all’estero. In secondo luogo, erano la manifestazione del clima culturale che investiva anche la classe magistrale. Con la nascita dell’associazionismo magistrale in quegli anni di inizio secolo (l’Unione magistrale nazionale nasce nel 1901, la Società Niccolò Tommaseo nel 1906) i docenti non solo esprimevano rivendicazioni di tipo salariale (pur con tutti i distinguo rispetto alle altre organizzazioni sindacali) chiedendo il riconoscimento della loro attività professionale come una prestazione qualificata, ben diversa dal “missionariato” volontaristico nel quale era stata ingabbiata. La classe docente si faceva essa stessa promotrice di un progetto di riforma complessiva dell’istruzione, dell’istruzione popolare in modo particolare. Di questo programma generale di riscatto le scuole per gli adulti e i corsi per gli emigranti furono tra le prime realizzazioni concrete.

⁶²² Ci si riferisce per esempio a *Statuto, regolamento, programma della scuola laica per emigranti e Biblioteca popolare (fondazione Borella) di Bee*, S. Tip., s.l. 1908; al volume edito da P. Lippolis, *Emigranti istruitevi! Corso di undici lezioni per gli emigranti transoceanici*, A. De Robertis & Figli, Putignano 1914; alle indicazioni suggerite dall’ispettore Domenico Ricci nel 1911 (*Scuole per gli emigranti, cit.*), al programma dei corsi per operai muratori dei centri di emigrazione (Società Umanitaria, *Programma per corsi d’insegnamento a favore di Operai Muratori nei Centri d’Emigrazione, estratto da “La Coltura Popolare”, Anno II - N. 23*, Premiata Tipografia Cooperativa Varesina, Varese 1912), ai corsi magistrali di lezioni sui problemi dell’emigrazione presso la Scuola magistrale di economia domestica razionale di Roma. Per questi ultimi si veda l’articolo *Pro emigranti. Per l’istruzione degli emigranti*, in «L’Umanitaria», V, 7, 1909, p. 60.

⁶²³ *Il nuovo ordinamento dei servizi di emigrazione*, in «L’Umanitaria», IV, 37-38, 1908, p. 129.

1. La pedagogia per gli adulti: i modelli europei

Mentre all'inizio del Novecento l'impegno a promuovere attività educative per i giovani generò in Italia riflessioni pedagogiche e sperimentazioni didattiche di ampio respiro, l'educazione per gli adulti rimase in qualche modo ai margini delle prospettive di studio teorico. Gli insegnanti impegnati nelle attività educative per gli adulti emigranti dovevano cercare altrove i loro modelli. In questo, la cultura italiana dell'800 era curiosa. Per raccogliere informazioni sul rinnovamento pedagogico in atto, Villari fece alcuni viaggi in Europa (in Germania, Inghilterra e Scozia in occasione dell'Esposizione universale di Londra del 1862; in Svizzera, Germania, Belgio, Svezia e Danimarca nel 1887)⁶²⁴. L'oggetto di indagine e le impressioni che ne riportò riflettevano come è ovvio i problemi scolastici allora più urgenti: organizzazione della scuola elementare e secondaria all'indomani dell'Unità, funzione pedagogica del lavoro manuale a fine secolo (non si dimentichi che la scuola di lavoro di Otto Solomon a Nääs era iniziata nel 1872 e a essa si sarebbe ispirato a cavallo del secolo il "Movimento del lavoro educativo" in Italia⁶²⁵). Per l'educazione degli adulti, Gran Bretagna e Danimarca erano punti di riferimento quasi obbligati. Come aveva messo in luce Villari al ritorno dalle visite all'estero, e come è stato riconfermato da studi più recenti, in questi paesi la spinta all'educazione popolare trovava le sue motivazioni nei «mutamenti socioculturali indotti sia dalla rivoluzione industriale sia dall'affermarsi e dal progredire delle scienze sia dalle istanze democratiche che percorrono le società civili»⁶²⁶. In Gran Bretagna e Danimarca tale spinta ebbe esiti differenti, in connessione con le variabili culturali, sociali e politiche su cui si innestava; comune fu invece la natura privatistica delle iniziative compiute, messe in atto da associazioni culturali o lungimiranti benefattori che cercavano con il loro aiuto di compensare i *deficit* culturali delle classi più disagiate.

In Gran Bretagna (o per meglio dire, in Scozia), l'esigenza di provvedere all'educazione delle masse popolari si manifestò «come impegno di singoli e di associazioni private con finalità culturali»⁶²⁷, preoccupati del divario tra il rapido progresso dei beni materiali e il

⁶²⁴ P. Villari, *Scritti pedagogici*, Paravia, Firenze ecc. 1868 e P. Villari, *Nuovi scritti pedagogici*, Sansoni, Firenze 1891.

⁶²⁵ Il Movimento del lavoro educativo (a cui fecero capo le esperienze di E. Consorti e P. Pasquali a Ripatransone-Ascoli Piceno, di L. Melli e G. Gazzetti a Milano, A. Picci a Roma, P. Conti a Palermo, P. Nigra nel mantovano) è collocato da Agazzi tra i precursori del Movimento delle Scuole nuove. In A. Agazzi, *Scuole nuove e Attivismo*, in *Questioni di storia della pedagogia*, La Scuola, Brescia 1963, p. 950.

⁶²⁶ M.L. De Natale, *Educazione degli adulti*, La Scuola, Brescia 2001, p. 43.

⁶²⁷ *Ibidem*.

basso livello di cultura delle classi lavoratrici, con lo sfruttamento e il servilismo che ne derivavano. L'istituzione dei *Mechanic's Institutes* – fondati a Edimburgo da Leonardo Horner nel 1821 – godette almeno inizialmente il favore dei lavoratori, che parteciparono alla fondazione di queste istituzioni scolastiche in vista del proprio miglioramento economico e sociale. Il programma era prevalentemente rivolto all'aggiornamento tecnico-professionale⁶²⁸. In breve tempo queste iniziative (sempre a pagamento, come evidenziava Villari) confluirono in «attività socialiste e cooperativistiche, sottese da motivazioni di natura economico-politica più che specificatamente educativa»⁶²⁹. Già Owen e Lancaster avevano teorizzato l'educazione serale; nel 1840 Lovett e Collins avanzarono la proposta delle *Public Halls* o *Schools for the People*, per i giovani durante il giorno e per gli adulti alla sera; infine, tra la fine del XIX e l'inizio del XX secolo, il tema dell'educazione giunse a toccare anche l'offerta scolastica universitaria, nella convinzione che la capacità intellettuale non fosse un monopolio delle sole classi agiate. Quello anglosassone era dunque un modello educativo per gli adulti che ambiva a porsi «come strumento straordinario a carattere tecnico-professionale e come strumento di promozione sociale, di formazione ricorrente»⁶³⁰. Un funzionalismo che sarà ben presente nell'esperienza italiana, anch'essa almeno in parte riconducibile a istanze politiche e sociali scaturite all'interno di associazioni assistenziali di orientamento socialista. Diversa l'esperienza dell'educazione degli adulti in Danimarca e nei paesi scandinavi. Qui il pedagogista N.F.S. Grundtvig (1783-1872) riteneva l'educazione necessaria «sia per il consolidamento della personalità e per l'autoelevazione della persona, sia per il rafforzamento e il continuo progresso di una organizzazione sociale e democratica ispirata al più assoluto rispetto delle libertà soggettive»⁶³¹. Era la fiducia nel valore dell'uomo e nella sua natura sociale a costituire il fondamento di questo modello educativo, per il quale lo sviluppo individuale non si esauriva nell'appropriazione di sé da parte del singolo, ma si consolidava «nel singolo nella misura in cui questi aiuta gli

⁶²⁸ Il corso era suddiviso in due semestri, invernale ed estivo, con sette discipline in orario serale (matematica inferiore, matematica superiore, scienze naturali, chimica, inglese, francese, modellazione). Secondo la tradizione inglese, l'istruzione era sempre a pagamento. I lavoratori potevano scegliere tra un abbonamento integrale (*Full ticket*) o biglietti separati, per seguire solo lezioni specifiche. La scuola di Horner a Edimburgo era affiancata da una biblioteca circolante. Nel 1860 il numero dei *Mechanic's Institutes* era salito a 700 con 120.000 soci. I successi maggiori dal punto di vista didattico si realizzarono in Scozia. P. Villari, *Scritti pedagogici, cit.*, pp. 133-148.

⁶²⁹ M.L. De Natale, *Educazione degli adulti, cit.*, p. 44.

⁶³⁰ *Ivi*, p. 46.

⁶³¹ *Ibidem*.

altri ad essere liberi»⁶³². Educazione significava in sostanza partecipare in modo consapevole e attivo alla vita sociale, nel senso di ricercare il “bene” per sé e gli altri. Per questo il programma di Grundtvig mirava a “illuminare” gli adulti danesi, contadini soprattutto, «guidandoli alla comprensione delle loro responsabilità morali, sociali e civili»⁶³³. Nessuna finalizzazione di natura classista o economicista dunque, nelle istanze del pedagogista danese, ma un servizio che attraverso l’educazione ciascun soggetto rivolgeva a se stesso, alla propria nazione e all’umanità intera.

Dal punto di vista realizzativo, il modello danese si concretizzò nelle cosiddette *folkehøjskoler* (scuole superiori popolari o “scuole per la vita”), prive di programmi predeterminati e modellate sul vissuto episodico degli studenti. Dal momento che la partecipazione attiva alla società era il fine del processo educativo, le *folkehøjskoler* ebbero la caratteristica della residenzialità, affinché l’interazione continua tra docenti e allievi nell’arco di più settimane, o addirittura alcuni mesi, coincidesse con la reale vita comunitaria.

Il dialogo, condotto nella lingua materna, si configurava come il veicolo fondativo di questo processo di socializzazione, aperto a tutte le classi sociali. La prima scuola venne aperta nel 1844 in una fattoria di Rødding, un’altra nel 1851 sull’isola di Funen, molte altre ancora negli anni successivi, fino a quando nel 1892 il governo danese approvò il supporto finanziario «per i docenti, per gli allievi e per le strutture»⁶³⁴.

Come ha sottolineato Maria Luisa De Natale, con questo modello si passò da un’impostazione eterodiretta dell’educazione a un’impostazione autodiretta: l’alunno rifiutava di sottostare alle imposizioni di una programmazione pensata e decisa da altri, ma diveniva lui stesso attore protagonista della propria crescita personale, insieme all’insegnante e ai suoi compagni. Con la sua partecipazione operante, lo studente riceveva e offriva agli altri ciò che sapeva e ciò che era, diventando parte attiva della società.

Difforni per finalità e metodologia didattica, i due modelli inglese e danese presupponevano entrambi un’idea di “compensazione” culturale; si configuravano cioè nei termini di strumento correttivo, in cui confluivano (De Natale) «l’idealismo umanitario e culturale di persone superiori che reputano loro dovere comunicare i

⁶³² *Ivi*, p. 47.

⁶³³ *Ibidem*.

⁶³⁴ *Ivi*, p. 51.

privilegi dell'educazione ai meno fortunati; la propaganda nazionalistica, ideologica o religiosa; la volontà di pochi individui o gruppi che vogliono beneficiare dei vantaggi dell'educazione»⁶³⁵.

Se pure declinati in modo diverso, questi elementi sono rintracciabili nelle scuole per gli emigranti che vennero istituite in Italia a cavallo tra XIX e XX secolo.

2. *Le scuole della Società Dante Alighieri, 1893-1905*

Corno di Rosazzo (Udine), Cividale del Friuli ed Elena di Gaeta sono le prime località a offrire una testimonianza diretta di corsi per gli emigranti. Promossi dalla Società Dante Alighieri, i corsi di Corno di Rosazzo sono documentati nel 1893, mentre quelli di Cividale del Friuli ed Elena di Gaeta sono documentati nel 1905, anche se siamo indirettamente a conoscenza di esperienze educative anche precedenti (per esempio a Cava dei Tirreni, a partire dal 1892⁶³⁶).

Fondata a Roma nel 1889, la Società Dante Alighieri aveva lo scopo di tutelare e diffondere la lingua e la cultura italiane nel mondo, conservando «i legami dei connazionali all'estero con la madre patria e alimentando tra gli stranieri l'amore e il culto per la civiltà italiana»⁶³⁷. Per questa ragione la sua attività si concentrò in via prioritaria nella istituzione e gestione delle istituzioni culturali all'estero, con sovvenzioni dirette che di preferenza si indirizzavano ai centri di irradiazione culturale del bacino mediterraneo⁶³⁸. Anche se in misura marginale, i suoi promotori (tra i quali figurava Giosuè Carducci) si preoccuparono di fornire una base culturale a chi rischiava di smarrire lingua e cultura nazionali risiedendo, in Italia, in prossimità dei luoghi di confine o in aree a forte percentuale migratoria.

La prima scuola in ordine di tempo attivata dalla Società Dante Alighieri, quella del comune di Corno di Rosazzo, per la verità si rivolgeva a una categoria particolare di emigranti, quella degli "emigranti culturali", cioè degli studenti che per l'assenza della

⁶³⁵ *Ivi*, p. 52.

⁶³⁶ Ce ne fornisce testimonianza Arturo Galanti nell'articolo pubblicato su «La Cultura popolare»: il suo giudizio complessivo sulle scuole per emigranti della Dante Alighieri non è positivo: «In complesso la prova fallì, anche perché non vi si attese con il dovuto zelo». Cfr. A. Galanti, *I libri per gli emigranti italiani*, in «La Cultura popolare», *cit.*, p. 501.

⁶³⁷ art. 1 dello *Statuto ufficiale* della Società Dante Alighieri, *cit.*

⁶³⁸ Per questo si veda lo studio di P. Salvetti, *Le scuole italiane all'estero*, *cit.*, pp. 535-549.

scuola nel paese in cui abitavano si iscrivevano alle «scuole di Brazzano, in Austria perché meno distanti di quelle nazionali»⁶³⁹.

Di per sé non censurabile, questo pendolarismo culturale verso l’Austria toccava corde scoperte in una regione in cui l’irredentismo era particolarmente avvertito: il presidente del Comitato della Società Dante Alighieri di Udine, Piero Bonini, giudicava il fatto «enorme» e la stampa località enfatizzò la notizia al punto da provocare un intervento diretto del governatore dell’Eritrea Ferdinando Martini (sollecitato dal deputato Marinelli, a sua volta in contatto con il presidente del Comitato di Udine)⁶⁴⁰ e da indurre l’autorità scolastica a «provvedere sollecitamente per togliere l’inconveniente gravissimo». Nel caso di mancato interessamento da parte dell’amministrazione scolastica (giudicato peraltro improbabile), il Comitato della Dante di Udine era disposto «a fare qualche passo in proposito», servendosi dei proventi raccolti in un ciclo di conferenze organizzate proprio per rispondere alle spese per l’istituenda scuola di Corno di Rosazzo (calcolate in 4.000 lire per l’aula e 600 lire per la maestra⁶⁴¹).

Qui non ci troviamo di fronte a corsi per adulti in procinto di partire, ma è interessante notare come la questione della nazionalità e della conservazione dello spirito italiano fosse intrecciata, in queste zone del Friuli, all’aspirazione irredentista per il completamento del disegno unitario risorgimentale, e che fosse diretta proprio contro quell’Impero austriaco con il quale il governo italiano aveva stretto impegni di politica estera fin dal 1882, sempre rinnovati fino alla prima guerra mondiale. Amore per le terre irredente – va però sottolineato – che nella Dante conservò sempre un tratto più culturale che politico, nella tensione a conservare e valorizzare lingua e cultura italiane nelle regioni occidentali dell’impero austriaco senza stravolgimenti delle alleanze internazionali⁶⁴².

⁶³⁹ Attualmente Brazzano è una frazione di Cormons, in provincia di Gorizia. Archivio della Società Dante Alighieri, Roma (da qui ASDA), f. 1893/A1, da *Società Dante Alighieri – Comitato di Udine a on. Consiglio centrale della Dante Alighieri – Roma, Udine, 30 gennaio – 3 novembre 1893: Gli scolari del comune italiano di Corno di Rosazzo vanno a scuola oltre confine. Intervento del Comitato di Udine e provvedimenti del ministro Ferdinando Martini*, 30 gennaio 1893.

⁶⁴⁰ Il problema dell’emigrazione scolastica nell’Istria, nel Trentino e nel Friuli venne affrontato anche da Giuseppe Lombardo-Radice, che biasimò i «meno fervidi italiani, o paurosi, o vogliosi di servire, per avvantaggiare sé e i propri nella carriera», che mandavano i figli nelle scuole austriache. In G. Lombardo-Radice, *Teoria e storia dell’educazione. L’ideale educativo e la scuola nazionale.*, cit., p. 169.

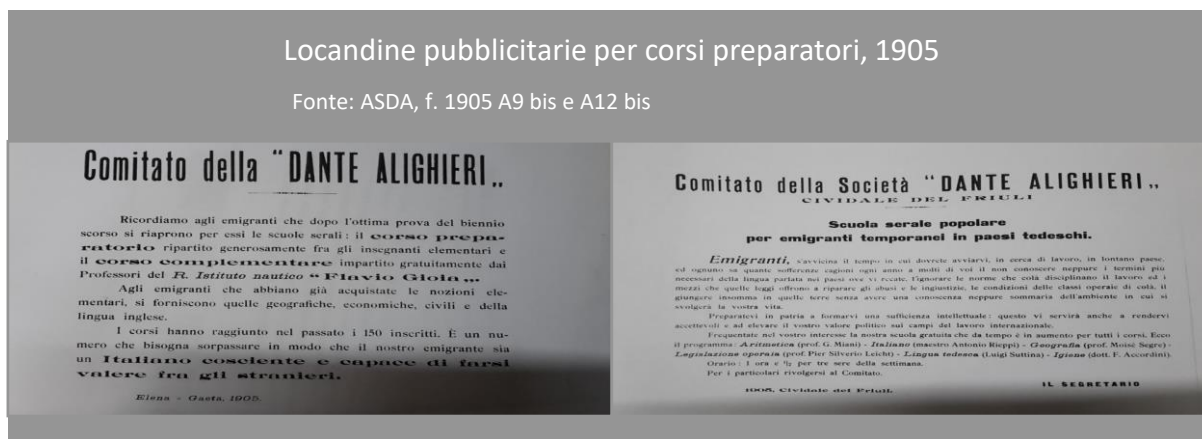
⁶⁴¹ ASDA, f. 1893/A1, da *Società Dante Alighieri*, cit.

⁶⁴² Che l’orientamento fosse più culturale che politico è dimostrato dalla decisione dei soci fondatori di non intitolare l’ente in via di costituzione a Giovanni Prati, scelta che «sarebbe stata troppo significativa e imprudente». *Nelle istituzioni milanesi. La Società “Dante Alighieri”*, in «Città di Milano», XXXIX, 2, 1923, pp. 50-52.

Più direttamente legate all'argomento di cui ci stiamo occupando furono invece le scuole aperte dalla Società Dante Alighieri a Gaeta e a Cividale del Friuli, questa volta nel 1905. Purtroppo, di questi corsi l'archivio della Società romana conserva solo le locandine pubblicitarie, mentre è andato perduto il materiale istruttorio e pertinente agli aspetti gestionali. Pur nella scarsità di dettagli, tuttavia, anche i manifesti pubblicitari possono offrire qualche indicazione preziosa.

Locandine pubblicitarie per corsi preparatori, 1905

Fonte: ASDA, f. 1905 A9 bis e A12 bis



In primo luogo la data in cui furono pubblicati, il 1905, corrisponde a uno dei picchi massimi delle partenze italiane verso l'estero⁶⁴³. Non è forse un caso trovare proprio in questo preciso momento storico le prime testimonianze di corsi speciali, che peraltro a Elena di Gaeta erano attivi almeno dal 1903 (con 150 iscritti nel biennio 1903-1904). In secondo luogo emergono indicazioni indirette sulla disposizione temporale dei percorsi formativi. Era evidentemente il tempo stagionale a decretare l'apertura e la chiusura delle lezioni e l'avviso pubblicato dal Comitato di Cividale del Friuli in questo senso è esemplificativo. «Emigranti, s'avvicina il tempo in cui dovrete avviarsi, in cerca di lavoro, in lontano paese» si afferma nel preambolo. Dal momento che le partenze stagionali per l'estero avvenivano in genere all'inizio della stagione primaverile

⁶⁴³ Le statistiche sugli aspetti quantitativi del fenomeno migratorio, corredate da indicazioni sulle regioni di partenza e sui luoghi di destinazione, sono facilmente rinvenibili sul «Bollettino dell'emigrazione», che forniva aggiornamenti quasi in "tempo reale". Qui ci riferiamo ai dati riferiti alla Camera dal deputato Celesia il 21 dicembre 1906: 726.000 emigranti nel 1905, e «nel primo semestre del 1906 un aumento di 26.000 individui rispetto all'anno precedente», accompagnato da una vistosa decrescita dei ritorni. Si veda *Discussione della Camera dei deputati intorno ai disegni di legge: "Assestamento degli stati di previsione dell'entrata e della spesa del Fondo per l'Emigrazione per l'esercizio finanziario 1905-906"* (nn. 388 e 388A); *"Stati di previsione dell'entrata e della spesa del Fondo per l'emigrazione per l'esercizio finanziario 1906-907"* (nn. 389 e 389A), cit., p. 5.

(soprattutto quelle a destinazione europea), possiamo desumere che i corsi precedessero di poco gli espatri e si svolgessero nei mesi invernali, quando i lavoratori tornavano in famiglia (a quel tempo il settore delle costruzioni interrompeva le attività con l'arrivo dei primi freddi). L'attività didattica aveva presumibilmente breve durata (ce lo fa supporre la frase «s'avvicina il tempo»), e si teneva in orario serale per non sovrapporsi con eventuali impegni lavorativi dei partecipanti.

Preziosi infine gli spunti relativi al grado, all'ordine scolastico e agli insegnamenti impartiti all'interno di queste scuole speciali. A Cividale venne attivato un corso unico di «scuola serale popolare» finalizzato al conseguimento della «sufficienza intellettuale». I saperi trattati erano l'aritmetica, la lingua italiana, la geografia, la legislazione operaia, la lingua tedesca e le norme d'igiene, con lezioni di un'ora e mezza a scadenza trisettimanale.

In assenza di una documentazione più dettagliata non siamo in grado di definire il livello dell'istruzione impartita: la denominazione del corso di Cividale, indicato dagli organizzatori come “serale e popolare”, non dà indicazioni. Secondo la legge Orlando del 1904 le materie insegnate nelle scuole serali e festive per gli adulti analfabeti definite all'art. 13 comprendevano «lettura, scrittura, aritmetica ed elementi del sistema metrico», integrate da eventuali «insegnamenti tecnici e pratici, specialmente appropriati ai bisogni locali»⁶⁴⁴. Nella scuola cosiddetta “popolare”, che corrispondeva alla 5^a e alla 6^a classe e dove per legge «le lezioni non saranno mai serali né festive»⁶⁴⁵, le materie di riferimento erano invece «italiano; nozioni di storia civile d'Italia del XIX secolo, anche in relazione ai fatti economici; nozioni delle istituzioni civili dello Stato e di morale civile; la geografia generale ed economica, in particolare d'Italia; l'aritmetica e nozioni di geometria e di contabilità pratica ed economica domestica; nozioni di scienze naturali, fisiche o d'igiene; la calligrafia e il disegno». Oltre a ciò canto, lavoro manuale, agraria e «altri insegnamenti che rispondano a speciali bisogni locali, potranno essere istituiti dai comuni su approvazione del Consiglio provinciale scolastico» (art. 10).

In quale dei due ordini rientrassero le scuole speciali per gli emigranti istituite della Dante Alighieri a Cividale del Friuli è difficile dire, dal momento che lo svolgimento serale farebbe propendere per un insegnamento affine a quello delle scuole serali e festive per

⁶⁴⁴ Legge 8 luglio 1904 n. 407, *cit.*, art. 13.

⁶⁴⁵ *Ivi*, art. 10.

analfabeti ex articolo 13, mentre l'ampiezza del piano disciplinare farebbe inclinare per un insegnamento di grado più elevato, simile a quanto previsto per i corsi diurni e popolari ex art. 10. Tenuto conto che nelle regioni settentrionali il sistema scolastico elementare funzionava relativamente bene e che i livelli di analfabetismo erano inferiori a quelli dell'Italia centrale e meridionale, propenderemmo per la seconda ipotesi, anche se si tratta allo stato attuale di una illazione, non suffragata da riscontri oggettivi (potrebbe essere utile a questo fine un'indagine diretta sul luogo).

Di questa scuola si parlerà nel 1907 anche al Congresso per l'emigrazione temporanea organizzato dalla Società Umanitaria di Milano, ricordando che era suddivisa in due sezioni, una per studenti «analfabeti» e una per alunni già alfabetizzati⁶⁴⁶. È invece l'archivio della Dante Alighieri a fornirci le indicazioni sul programma didattico, che prevedeva lezioni di aritmetica, italiano, geografia, legislazione operaia, lingua tedesca e igiene, ripartite su tre sere alla settimana, della durata di un'ora e mezza ciascuna⁶⁴⁷. Purtroppo non disponiamo di informazioni sul calendario dei corsi, sugli orari, il numero degli iscritti, la frequenza media, né sulle modalità didattiche seguite nella prassi educativa quotidiana. Quello che vale la pena sottolineare è la collocazione nel territorio nord settentrionale della penisola, interessato certo da fenomeni migratori importanti verso l'Austria e la Germania, ma soprattutto contiguo alla Venezia Giulia che insieme al Trentino, Istria e Dalmazia era in quegli anni oggetto delle rivendicazioni del movimento irredentista.

Molto più chiara invece la situazione a Elena di Gaeta, dove un corso preparatorio elementare precedeva quello complementare tenuto dagli insegnanti del locale istituto nautico, con geografia, lingua inglese e nozioni economiche e civili nel ruolo di materie portanti. A differenza dei corsi proposti qualche anno più tardi dalla Società Umanitaria, la Dante Alighieri dedicava attenzione all'insegnamento linguistico, almeno da ciò che possiamo ricavare dai dati in nostro possesso. L'impegno si concentrava sulle nazioni che assorbivano il numero maggiore dei nostri emigranti, così nell'Italia centrale e meridionale, dove i flussi in uscita erano in prevalenza diretti verso l'America

⁶⁴⁶ *Resoconto del 2° Congresso dell'emigrazione temporanea tenutosi in Milano nei giorni 13 e 14 gennaio 1907, cit.*, p. 33 (ci riferiamo all'intervento di Cottafavi). Della scuola si parlò anche nel *Primo Congresso per l'educazione popolare* (cfr. *Relazioni, discussioni e voti del Primo Congresso Internazionale per le opere di educazione popolare sotto gli auspici della Società Umanitaria Milano, cit.*), individuandola come uno dei pochi esempi di scuola sorta per iniziativa privata di enti pro emigrazione (p. 144).

⁶⁴⁷ ASDA, manifesti murali in F. 1905 A9 bis e A12 bis.

settentrionale, la lingua straniera impartita era l'inglese, mentre a Cividale era il tedesco, per la tendenza degli operai a dirigersi verso Germania e Austria-Ungheria⁶⁴⁸. La scuola di Elena di Gaeta era ancora operante nel 1906⁶⁴⁹.

3. *Biblioteca-scuola elementare di bordo e magistri vagantes*

Oltre a realizzare corsi di base di preparazione al viaggio, nel quindicennio giolittiano alcune associazioni private promossero iniziative di sostegno all'educazione, istruzione e formazione dei nostri connazionali attraverso la costituzione di piccole biblioteche, che venivano finanziate anche mediante contributi governativi. Ne esistevano di stabili e di circolanti, documentate sia all'estero (in Brasile, per esempio⁶⁵⁰) sia in Italia (nella scuola di Bée, come vedremo nel prossimo paragrafo).

Una particolare iniziativa in questo campo venne realizzata dalla Società Dante Alighieri, che pensò di sfruttare a fini educativi le giornate di ozio che i nostri connazionali trascorrevano sull'Atlantico verso i porti delle Americhe. I "piroscafi con servizio d'emigranti" in partenza dal porto di Napoli e diretti al di là dell'oceano erano quasi 200 e 200.000 le persone che partivano ogni anno⁶⁵¹. Il presidente del Comitato napoletano della Dante Alighieri⁶⁵², Emanuele Gianturco⁶⁵³, ebbe l'idea di allestire sulle navi piccole biblioteche da affidare ai medici di bordo. «Si pensi allo stato di animo di questi randagi figli d'Italia, in generale, all'indomani dell'addio forse non senza lacrime dato alla patria madre, e alla vigilia dell'approdo in una terra straniera, di cui quasi nulla sanno, se non

⁶⁴⁸ La scuola di Gaeta è indicata in *Relazioni, discussioni e voti del Primo Congresso Internazionale per le opere di educazione popolare sotto gli auspici della Società Umanitaria*, cit., come uno dei pochi esempi su scala nazionale di struttura educativa sorta per iniziativa privata di enti pro emigrazione.

⁶⁴⁹ *Ivi*, p. 144.

⁶⁵⁰ *Lo stato di Santa Caterina (Brasile) e l'emigrazione italiana (da un rapporto del R. Console in Florianopolis, Gherardo di Savoia; dicembre 1901)*, in «Bollettino dell'emigrazione», 6, 1902, pp. 44-45.

⁶⁵¹ Cfr. Società Dante Alighieri, *Le biblioteche di bordo per gli Emigranti*, cit., p. 4.

⁶⁵² La Commissione dell'emigrazione del Comitato napoletano della Dante Alighieri era composto da Emanuele Gianturco (presidente), Eugenio Zaniboni (segretario), Napoleone Colajanni, Antonio Mirabelli, Enrico Scodnik, Regina Terruzzi, Achille Mango, Davide Mele (commissari), Paolo Masci, Mario Savoia, Francesco Ranieri (vice segretari). Tra i soci del Comitato napoletano della Dante figura, nel ruolo di vicepresidente, anche Benedetto Croce. Cfr. Società Dante Alighieri, *Le biblioteche di bordo per gli Emigranti*, cit., pp. 6-7.

⁶⁵³ Emanuele Gianturco (Avigliano 1857 – Napoli 1907) fu una figura di spicco della politica italiana a cavallo dei due secoli. Affermato giurista e studioso di diritto, dal punto di vista politico oscillò tra le posizioni di difesa dello stato forte di matrice conservatrice e il sostegno all'iniziativa giolittiana. Tra le altre, rivestì anche la carica di ministro dell'istruzione pubblica nel secondo governo Di Rudinì (1896-1897). Cfr. la voce *Gianturco, Emanuele* di F. Treggiani in DBI, 54, 2000.

che essa nutre abitanti diversi, e più colti e più forti di loro»⁶⁵⁴. Per alleviare questo doloroso stato, il segretario della Dante Eugenio Zaniboni⁶⁵⁵ aggiungeva:

si potrà, io credo, riconoscere che l'occasione che lor si offre di leggere e forse anche di affezionarsi a un libro e alla lettura – unica non volgare distrazione loro consentita – si presenta in modo veramente singolare. Gli emigranti, che la fame scaccia dalle provincie meridionali – lo sappiamo troppo bene – di libri ne hanno visti ben pochi; forse, molti di loro non ne hanno posseduto uno. Dunque, mettiamone a disposizione, una volta tanto, una scelta copia; e facciamone loro un dono utile e gentile! Diamo libri ai nostri emigranti, in un'ora così critica della loro vita; e siano libri che rispecchino in forma quanto più è possibile suggestiva anche la vita della Nazione, anche la varia fortuna della Patria⁶⁵⁶.

Che un invito di questo tenore giungesse da Napoli non stupisce: insieme a Genova, era lì che si riversava il transito degli italiani in viaggio verso l'America; così come non stupisce che i promotori dell'iniziativa fossero Emanuele Gianturco, che era stato ministro della pubblica istruzione tra il 1896 e il 1897 nel secondo e terzo governo Di Rudinì, ed Eugenio Zaniboni, redattore del «Pungolo» di Napoli e autore di varie inchieste.

Ecco dunque la proposta della Dante Alighieri: per i passeggeri di 3^a classe diretti a Buenos Aires o New York e imbarcati sul *Sardegna* e sul *Liguria* della compagnia di trasporti Navigazione generale italiana, sul *Duchessa di Genova* della Veloce e sul *Trave* del N.D. Loyd di Brema, piccole biblioteche di 250 libri con sillabari (perché il sillabario «dolorosamente, è il libro più necessario a tante migliaia di contadini e di manuali che emigrano dal Mezzogiorno»⁶⁵⁷), manualetti per le prime letture, prontuari di aritmetica elementare e, per i lettori più «provetti», libri di geografia e di storia d'Italia preferibilmente illustrati, biografie⁶⁵⁸, testi di storia dell'arte italiana⁶⁵⁹ e pubblicazioni a

⁶⁵⁴ Società Dante Alighieri, *Le biblioteche di bordo per gli Emigranti*, cit., p. 15.

⁶⁵⁵ Insegnante di tedesco, Eugenio Zaniboni collaborò con il «Pungolo», «Monsignor Perrelli» e il «Giornale dell'arte», e fu segretario del Comitato napoletano della Dante Alighieri. Tradusse il *Viaggio in Italia* di J.W. Goethe. Cfr. M. D'Ambrosio, *Nuove verità crudeli. Origini e primi sviluppi del futurismo a Napoli*, Guida, Napoli 1990, p. 50.

⁶⁵⁶ Società Dante Alighieri, *Le biblioteche di bordo per gli Emigranti*, cit., p. 16.

⁶⁵⁷ *Ivi*, p. 9.

⁶⁵⁸ *Ibidem*. Il valore delle biografie discendeva dal fatto che «con sincero e sicuro spirito d'italianità, notano e illustrano, in forma popolare, fatti del nostro Risorgimento, e biografie di patrioti, di letterati, di artisti e di scienziati, di lavoratori».

⁶⁵⁹ In particolare i «manuali più intuitivi della Storia dell'Arte Italiana». *Ibidem*.

contenuto economico e commerciale. Niente romanzi, a eccezione di quelli «cui serva come sfondo o come principale episodio un nobile periodo della vita della Patria»; in larga misura, invece, «trattatelli popolari e pratici delle varie arti e dei mestieri che i nostri emigranti abbiano già esercitato in patria, o ai quali possano sentirsi attratti per l'avvenire»⁶⁶⁰; volumi sulle consuetudini di vita sociale politica ed economica dei paesi di destinazione; dizionari della lingua italiana, grammatiche popolari e dizionari di lingua inglese, spagnola e portoghese a seconda della destinazione dei piroscafi; atlanti e carte topografiche. Per i viaggiatori più colti anche i classici, dal Novellino a Carducci; per tutti, le pubblicazioni che riguardavano direttamente gli emigranti (il *Catechismo degli emigranti*, il *Manuale dell'emigrazione*, il *Codice degli Emigranti*, ecc.)⁶⁶¹.

Secondo gli organizzatori l'esperimento superò le attese. I volumi furono donati dagli editori-librai Pierro e Detken di Napoli, Sandron di Palermo, Laterza di Bari e Vecchi di Trani, come pure da alcuni soci della Dante Alighieri e da alcuni privati cittadini (anche se a causa dell'eterogeneità delle donazioni, non sempre adatte a un'utenza medio-bassa, il Comitato di Napoli preferì poi optare per l'acquisto diretto)⁶⁶². E anche sulle navi il successo dell'iniziativa fu considerevole: qualche viaggiatore, dopo averli letti, chiese l'acquisto dei volumi; alcuni vennero «a patti e a gara fra loro per scambiarsi libro con libro; qualche altro, durante la traversata diventato lettore ufficiale» intrattenne «ad alta voce per parecchie ore al giorno, dal pulpito di una vecchia valigia, la brigata raccolta e intenta alla lettura»⁶⁶³. E, continuava Zaniboni, «ho inteso qualche cosa di più gentile: qualche padre di famiglia, qualche fratello maggiore, industriarsi talvolta a insegnare l'abbicì ai piccini, sempre servendosi dei nostri sillabarii»⁶⁶⁴. È l'*autodidaxia* che riemerge sull'oceano, permanenza non ancora sopita delle forme educative popolari d'*Ancien Regime* (quando apprendimento di lettura e scrittura avvenivano seguendo un ordine temporale differenziato e la scuola «non rappresentava una tappa obbligata ma soltanto una delle strade possibili di formazione», come ci ricorda Marina Roggero⁶⁶⁵). Quando dunque Zaniboni riferiva l'esempio della scuola elementare spontaneamente improvvisata a bordo del *Sardegna* con i sillabari delle bibliotechine della Dante

⁶⁶⁰ *Ivi*, p. 10.

⁶⁶¹ *Ivi*, pp. 10-11.

⁶⁶² *Ivi*, p. 9.

⁶⁶³ *Ivi*, pp. 13-14.

⁶⁶⁴ *Ivi*, p. 14.

⁶⁶⁵ M. Roggero, *L'alfabeto conquistato. Apprendere e insegnare nell'Italia tra Sette e Ottocento*, Il Mulino, Bologna 1999, p. 25.

Alighieri, non intendeva – sono parole sue – «parlare addirittura di “navi scuole” o di “scuole navi”» per i nostri emigranti, né evidentemente fare riferimento alle scuole elementari istituite sulle navi della Marina italiana con il concorso del Ministero della pubblica istruzione già a metà degli anni ‘70⁶⁶⁶. Tuttavia, poiché gli pareva insensato fornire libri a persone che non erano in grado di leggerli, egli suggeriva di affiancare alle biblioteche della Dante sulle navi anche un maestro elementare, «che non manca mai nella disperata turba dei professionisti che emigrano». «Sperare che i nostri emigranti analfabeti possano aver la voglia, il tempo, l’occasione di diventare alfabeti una volta raggiunta la meta del loro lungo peregrinare, sarebbe illudersi troppo»⁶⁶⁷, quindi, egli suggeriva, meglio sorprenderli «in un ambiente diverso dai soliti, e quasi di assediarli in un campo, di dove non ci possano assolutamente scappare»⁶⁶⁸. Proprio per questo, dopo aver cercato di «snidare l’analfabetismo dai centri rurali dove si è rifugiato più sicuro e dove resiste più tenace», dopo aver tentato di combatterlo «predicando nella scuola, nei ricreatorii, nelle chiese», il segretario della Commissione per l’emigrazione individuava

⁶⁶⁶ Sulla istituzione delle scuole elementari sulle navi della marina si rinvia allo scambio di note contenuto nel fascicolo *Scuole elementari a bordo delle RR. Navi*, attualmente conservato presso ACS, MPI-Divisione scuole primarie e normali (1860-1896). Per chiarire l’impostazione di queste strutture educative “viaggianti”, si riporta il progetto del Ministero della marina al Ministero dell’istruzione del 20 novembre 1875: «Istruire il marinaio che non è mai stato alla scuola prima di entrare nell’armata; confermare, svolgere e compiere le cognizioni acquisite nella scuola primaria da quelli che la frequentarono precedentemente: ecco il duplice fine che si debbono proporre le scuole di bordo. A voler che questo fine sia conseguito, quanto meglio è possibile, nell’una e nell’altra delle sue parti, il sott’ufficiale cui è affidata la direzione della scuola deve cominciare dal distinguere in varie sezioni i suoi alunni secondo che siano compiutamente analfabeti o abbiano un maggiore o minore iniziamento alla coltura elementare. In così fatto modo saranno tolte di mezzo le difficoltà che s’incontrano nel tener uniti per insegnar loro contemporaneamente gli alunni che debbono ancora vincere le primissime prove della sillabazione e della scrittura e quelli che già superarono innanzi questi noiosi principi: e in pari tempo sarà provveduto a che non ne rimanga incagliato il servizio a cui è chiamato giornalmente ciascun marinaio, assegnando a ogni sezione 3 lezioni settimanali di un’ora e mezzo, di maniera che il maestro possa agevolmente ottenere la continuativa frequenza degli alunni a tutte le esercitazioni scolastiche della rispettiva sezione, tanto più che il marinaio saprebbe di trovar tempo per le sue occupazioni giornaliere regolate tutte da un orario fisso [...] La divisione in sezioni poi si ha da guardare che non sia soverchiamente molteplice, se non si vuole andar incontro al pericolo che l’insegnamento acquisti una forma quasi individuale che riuscirebbe assurda e deplorabile in una scuola di tale specie, dove il buon uso del poco tempo che si ha disponibile è appunto la più fondamentale e preziosa condizione del profitto. [...] Il metodo sarà “rigorosamente graduato”, e in forma dilettevole e feconda di maniera che gli scolari, finita ciascuna lezione, si accorgano di avere imparato qualche cosa che prima non sapevano o sapevano male, e veggano quindi giorno per giorno e da loro stessi quanto possa giovare lo studio che è loro raccomandato [...] prendendo così fiducia nelle proprie forze e invogliandosi di adoperarle». Quanto alla scelta degli argomenti: «l’insegnamento deve incominciare dal leggere e dallo scrivere ed esser dato col metodo sillabico e facendo procedere di pari passo l’uno all’altro: e in sul principio non fa bisogno l’uso di libri a quali può essere utilmente sostituita la tavola nera riserbando di prendere un libro quando gli scolari abbiano cominciato ad acquistare una certa pratica ne’ primi esercizi della lettura e della scrittura».

⁶⁶⁷ Società Dante Alighieri, *Le biblioteche di bordo per gli Emigranti*, cit., p. 23.

⁶⁶⁸ *Ivi*, pp. 25-26.

nelle scuole di bordo l'arma per la battaglia finale: «Proviamo a stringere più da vicino questi ribelli impenitenti nel campo, in cui per loro aspro destino si sono concentrati più numerosi. Diamo loro l'assalto sulle stesse navi. Chi sa che qualche raggio di vittoria non sorrida anche a noi!»⁶⁶⁹. Dal momento che per ottenere la vittoria la presenza dei maestri era un requisito indispensabile, la proposta di Zaniboni si traduceva in un invito al Consiglio centrale della Dante Alighieri ad accordare «qualche notevole riduzione di viaggio ai maestri elementari o ad altre persone colte, che in occasione d'un loro viaggio in America, col consenso delle Società di Navigazione, assumano l'incarico e offrano la garanzia d'insegnare agli emigranti analfabeti i primi elementi di lettura e di scrittura italiana»⁶⁷⁰.

Sull'argomento delle biblioteche di bordo si levò anche la voce di Napoleone Colajanni⁶⁷¹, meno entusiasta, ma pratica e di buon senso. Punto di partenza del suo pensiero era che l'azione della Dante Alighieri contro l'analfabetismo non poteva essere che «morale e indiretta»: troppo tempo era necessario per sconfiggerlo, troppo il denaro da investire. Se «i provvedimenti generali ed efficaci contro l'analfabetismo» non potevano e non dovevano «essere presi che dallo stato»⁶⁷², Colajanni assegnava alla Dante un ruolo di pressione morale da esercitare sulle istituzioni pubbliche al fine di mettere in atto un processo virtuoso. Rispetto alla proposta dello Zaniboni per le biblioteche viaggianti, concordava sull'utilità di inviare i maestri elementari a bordo, però «non per riuscire in quindici giorni a insegnare a leggere e scrivere agli analfabeti, sibbene per mantenere il poco che sanno gli altri, che appena sanno sillabare e scarabocchiare una firma purchessia e prepararli a sostenere quella specie di esame di entrata, cui minacciano di sottoporre i nostri emigranti negli Stati Uniti. Di più e di meglio non si potrebbe ottenere in quindici giorni al più di traversata da Napoli o da Genova a New-Orleans»⁶⁷³. Quale sia stata la sorte delle classi marittime suggerite da Zaniboni e Colajanni è difficile dire, per l'assenza di documentazione originale, ma che si sia trattato di un esperimento episodico sembra quasi scontato, visti i mezzi finanziari necessari e allora non disponibili.

⁶⁶⁹ *Ivi*, p. 26.

⁶⁷⁰ *Ivi*, p. 27.

⁶⁷¹ Napoleone Colajanni (Enna 1847 – Enna 1921), deputato radicale dal 1890, nel 1895 partecipò alla fondazione del partito repubblicano e fu ininterrottamente rieletto nel collegio di Castrogiovanni (Enna). Meridionalista e anticolonialista, prese posizione a favore dell'intervento militare nella prima guerra mondiale.

⁶⁷² Società Dante Alighieri, *Le biblioteche di bordo per gli Emigranti*, cit., p. 28.

⁶⁷³ *Ivi*, p. 30.

Analogo giudizio di impraticabilità toccò all'idea di un altro membro della Dante Alighieri, il prof. Sergi. La sua proposta educativa di istituire dei *magistri vagantes*⁶⁷⁴, squadre mobili di maestri che percorressero le campagne per istruire gli emigrandi sul modello delle *baracche scuola* in uso in Svizzera e in Germania, fu sconfessata proprio da Colajanni, che di questo progetto denunciava il velleitarismo: i fondi disponibili erano insufficienti (Colajanni parlava di «molti milioni»), le squadre dei maestri non erano pronte e la grande distanza tra i centri abitati, unite all'assenza di mezzi di comunicazione, accrescevano la necessità di investimenti finanziari. Inoltre, si chiedeva Colajanni riferendosi ai *magistri vagantes*, chi avrebbe selezionato «i futuri candidati all'emigrazione ai quali, a preferenza, si dovrebbe insegnare a leggere e scrivere?»⁶⁷⁵. Senza contare poi che l'invio dei maestri ambulanti avrebbe eccitato «clamorosamente, artificialmente, quell'emigrazione, ch'è già tanto considerevole e che desta apprensioni vivissime non del tutto ingiustificate nelle classi sociali medie e superiori»⁶⁷⁶. Stupisce cogliere una affermazione di questo tipo in un deputato repubblicano, vicino alle istanze della sinistra socialista; ma in fondo sembra emergere anche qui quella che Federico Chabod ha definito la teoria dei “mandarini”, propugnata in Francia da Flaubert, raccolta in Italia dal democratico Carducci negli anni '80 ed evidentemente ancora in grado di reclutare seguaci tra gli uomini della sinistra nei primi anni del Novecento⁶⁷⁷: istruzione sì ma non per tutti, perché in fondo, si diceva allora, «la scienza non è pane per la plebe»⁶⁷⁸. Per timore di derive anarchiche ed eversive nel caso di Flaubert e Carducci; in nome degli equilibri sociali e salariali nel caso di Colajanni. Gli orizzonti culturali e politici erano mutati, il trionfo dell'economia capitalistica si imponeva come fatto compiuto – in Italia come nel resto dell'Europa – ma le convinzioni di fondo in sostanza restavano immutate.

Quanto ai maestri, abbiamo visto come fossero figure chiave nei progetti ideati per gli emigranti, e sappiamo quanto fosse difficile reclutare personale qualificato. Intervenendo a proposito dei *magistri vagantes*, Colajanni aveva obiettato che le squadre di maestri mobili avrebbero dovuto «essere allenate» e «possedere speciali attitudini e, forse indispensabile, quella di apostoli». Per il deputato siciliano, dunque, le qualità

⁶⁷⁴ *Ivi*, pp. 21-22.

⁶⁷⁵ *Ivi*, p. 29.

⁶⁷⁶ *Ibidem*.

⁶⁷⁷ Cfr. F. Chabod, *Storia della politica estera italiana*, cit., pp. 266 e 275.

⁶⁷⁸ *Ivi*, p. 274.

pedagogiche innate dei singoli maestri erano senza dubbio essenziali, ma andavano congiunte a forme di aggiornamento o specializzazione che ponesse gli insegnanti nelle condizioni di svolgere al meglio il loro lavoro: si trattava, in buona sostanza, di istituire dei corsi magistrali specifici per la materia emigratoria.

I percorsi di specializzazione auspicati da Colajanni rimasero in quel momento lettera morta, ma la proposta sarà raccolta alcuni anni più tardi, quando giunse a realizzazione il progetto scolastico del Ministero della pubblica istruzione di concerto con la Società Umanitaria di Milano. Per intanto, l'impegno estemporaneo dei maestri era sollecitato a titolo gratuito. Nel secondo Congresso siciliano del 1906 alcuni relatori avevano richiesto alla classe magistrale, per non gravare sui bilanci già dissestati dei comuni, un'«azione filantropica e a titolo onorifico», concedendo al massimo «premi in denaro a carico dei comuni per i maestri che svolgano volontariamente il loro programma»⁶⁷⁹. Maestri intesi come figure di volontariato, dunque. L'impegno richiesto agli insegnanti dai relatori siciliani si configurava come una forma di solidarietà sociale nei confronti dei concittadini in difficoltà. Ma la gratuità della funzione docente era un *leit motiv* che arrivava da lontano, strisciante nei secoli e ben presente già nel pensiero rousseauiano, quando l'autore dell'*Emile* voleva elevare l'attività del pedagogo sganciandolo dai vincoli di natura economica che avrebbero potuto condizionarlo. «Si discute molto delle qualità di un buon pedagogo. La prima da esigere, a parer mio, ed essa sola ne presuppone molte altre, è che non sia un mercenario. Vi sono mestieri così nobili che è impossibile farli per denaro senza, per ciò stesso, mostrarsene indegni: di tal genere è il mestiere dell'uomo di guerra, tale è quello del pedagogo»⁶⁸⁰.

4. *Le prime esperienze friulane*

Mentre a Napoli Colajanni e Zaniboni si preoccupavano delle partenze transoceaniche e predisponavano biblioteche e corsi di alfabetizzazione da svolgere durante il viaggio verso le Americhe, come abbiamo visto la Società Dante Alighieri avviava a Cividale una “Scuola serale popolare per emigranti temporanei in paesi tedeschi”. Oltre a questa, sempre negli stessi anni e sempre in territorio friulano, vennero inaugurate anche altre

⁶⁷⁹ Cfr. relazione di Sanfratello, Sileci e Filipponi in *Relazione del 2° Congresso siciliano dell'emigrazione tenutosi in Palermo il 6, 7, 8 e 9 Maggio 1906. Segretariato dell'Emigrazione*, C. Zanzo (Fratelli Vena), Palermo 1907.

⁶⁸⁰ J.J. Rousseau, *Emilio*, cit., p. 26.

istituzioni scolastiche per adulti, spesso collegate alle locali società operaie e in particolare al Segretariato dell'emigrazione di Udine, fondato nel 1900 dal socialista Giovanni Cosattini⁶⁸¹. In ordine di tempo una delle prime esperienze fu la Scuola di disegno applicato alle arti e alle industrie aperta nel 1885 a Tolmezzo con sede in due aule comunali, finanziata dal comune, dal Ministero dell'agricoltura industria e commercio, dalla Camera del lavoro di Udine e dalla Società operaia del luogo per la somma complessiva di 900 lire. Sappiamo che ospitava due corsi (il primo, preparatorio, con una classe unica; il secondo ripartito in due classi, prima e seconda "normale") e che due maestri prestavano lezioni di aritmetica elementare, geometria elementare, disegno geometrico elementare, disegno ornamentale e disegno di costruzioni a un numero cospicuo di alunni (nel 1907 superavano i 60). I risultati dovevano essere di alto livello, dato che la Scuola di Tolmezzo venne premiata con una medaglia di bronzo all'Esposizione di Torino del 1898, con una medaglia di bronzo all'Esposizione di Parigi 1900 e con una menzione onorevole all'Esposizione regionale di Udine (s.d.)⁶⁸². Nella denominazione ufficiale manca l'esplicita dicitura "per emigranti", ma è significativo il fatto che a indicarla come esempio di sperimentazione virtuosa sia stato il secondo Congresso della emigrazione temporanea patrocinato dalla Società Umanitaria nel 1907. Tra le scuole friulane esplicitamente classificate "per emigranti" figurano quella di Pontebba ("Scuola serale per adulti soprattutto emigranti" attiva già nel 1896)⁶⁸³ e quelle di poco successive di Forgaria ("Scuola serale pratica di costruzioni")⁶⁸⁴, Sacile ("Scuola serale elementare")⁶⁸⁵, Ovaro ("Scuola elementare professionale" attiva dal 1903)⁶⁸⁶,

⁶⁸¹ Per questa informazione si vedano P. Alatri, *Giovanni Cosattini (1878-1954)*, cit., p. 22 e la voce di A. Castelli, *Cosattini, Giovanni*, in DBI, vol. 30, 1984.

⁶⁸² Queste notizie sono desunte da *Resoconto del 2° Congresso dell'emigrazione temporanea tenutosi in Milano nei giorni 13 e 14 gennaio 1907*, cit., p. 53.

⁶⁸³ *Ibidem*. La scuola occupava un'aula degli edifici municipali e l'insegnante era retribuito dal comune. L'insegnamento era ripartito in due corsi e aveva come scopo l'istruzione elementare superiore. Nel 1907 gli scolari erano oltre 40.

⁶⁸⁴ *Ibidem*. Sorta per iniziativa del Segretariato dell'emigrazione di Udine, la Scuola serale pratica di costruzioni di Forgaria aveva lo scopo di addestrare operai muratori, tagliapietre, falegnami e fabbri nel disegno applicato alle costruzioni. Aveva due insegnanti e vi si impartivano nozioni elementari di lingua tedesca. Era sussidiata dalla Camera di commercio, dal comune, dal Segretariato di Udine e dai soci, che versavano una tassa di 15 lire. Nel 1907 era frequentata da oltre 50 allievi «con ottimo risultato».

⁶⁸⁵ *Resoconto del 2° Congresso dell'emigrazione temporanea tenutosi in Milano nei giorni 13 e 14 gennaio 1907*, cit., p. 54. La Scuola di Sacile era stata fondata dalla Società per l'insegnamento popolare e usufruiva dei locali della Società operaia. Riceveva un sussidio annuo di lire 100 da parte del comune e altrettanto donavano alcuni privati cittadini. Vi era una sola classe e tre insegnanti vi impartivano le materie della terza elementare.

⁶⁸⁶ Della Scuola elementare e professionale operaia di Ovaro si parla nel «Bollettino dell'emigrazione» del 1904 quando Giovanni Cosattini, presentando l'opera del Segretariato dell'emigrazione di Udine per il

Prato Carnico (“Scuola invernale di tedesco” fondata nel 1904, anche femminile domenicale)⁶⁸⁷ e Resiutta (1904)⁶⁸⁸, anch’esse in vario modo legate all’ambiente progressista friulano. In assenza di opuscoli o pubblicazioni dedicati è impossibile fornire ulteriori dettagli relativi al funzionamento e alla didattica. Quello che importa qui mettere in luce è la precocità degli esperimenti in ambito friulano. Nella monografia sull’emigrazione temporanea dal Friuli di cui abbiamo già parlato⁶⁸⁹, Giovanni Cosattini metteva in luce come circa 80 mila friulani adulti nel 1902 vivessero al di fuori dai confini regionali (un quarto dell’emigrazione temporanea italiana). Non stupisce allora di trovare proprio in questa regione un ambiente culturale pronto alla tutela e all’elevazione dei lavoratori in uscita attraverso conferenze di propaganda, pubblicazioni informative, periodici a stampa («L’Emigrante»⁶⁹⁰ di Udine iniziò le pubblicazioni nel marzo 1903), oltre a corsi di istruzione di vario livello e finalità (elementari di base, professionali edili, domenicali per un pubblico femminile). Quel che vale la pena di sottolineare, piuttosto, è la precocità con cui Cosattini avvertì la necessità di uscire dal limitato ambito regionale e operare in sinergia con enti pubblici e privati di altre regioni d’Italia. Per queste ragioni il Segretariato di Udine nel 1904 fu tra i sostenitori del Consorzio per la tutela dell’emigrazione temporanea e nel 1909 richiese e ottenne la costituzione di una sezione dalla Società Umanitaria in Friuli⁶⁹¹. Per difendere i lavoratori occorre fare rete: Cosattini e le organizzazioni sociali friulane furono tra i primi a realizzarlo.

1904, richiede al Consiglio direttivo un sussidio di 100 lire per la scuola elementare e professionale della Società operaia di Ovaro «in cui si insegnò disegno, geografia, elementi di tedesco, nozioni sulla legislazione del lavoro estero. Ciò crediamo tanto più doveroso inquantochè quel Comune rifiutò alla medesima locali e illuminazione». In *L’azione del “Segretariato dell’emigrazione” di Udine dal 1° luglio 1903 al 30 giugno 1904 (Relazione della Commissione esecutiva al Consiglio direttivo)*, in «Bollettino dell’emigrazione», 13, 1904, pp. 45-54.

⁶⁸⁷ *Resoconto del 2° Congresso dell’emigrazione temporanea tenutosi in Milano nei giorni 13 e 14 gennaio 1907*, cit., pp. 53-54; e anche *L’azione del “Segretariato dell’emigrazione” di Udine dal 1° luglio 1903 al 30 giugno 1904*, cit., pp. 52-53. Giovanni Cosattini, relatore della Commissione esecutiva del Segretariato dell’emigrazione di Udine composta da Giuseppe Bragato, Giuseppe Conti, Giuseppe Valtorta e Arturo Trani, richiese al Consiglio direttivo un sussidio di 50 lire per il maestro Sardo Marchetti della scuola invernale di tedesco a Prato Carnico. Nel fascicolo “Udine” oggi conservato all’ACS di Roma (MPI, b. 128, cit.) risulta che la scuola aveva anche un corso femminile domenicale.

⁶⁸⁸ In «Bollettino dell’emigrazione», 13, 1904, cit. Giovanni Cosattini segnala al Consiglio direttivo che il Segretariato ha sussidiato nel 1904 il maestro Giovanni Fadini, uno degli «insegnanti elementari che compresi della santità del loro ufficio hanno saputo dedicare l’opera propria all’arduo compito».

⁶⁸⁹ Si rinvia a capitolo 2, paragrafo 4.

⁶⁹⁰ La rivista fu pubblicata dal 1 marzo 1903 al dicembre 1914, con periodicità bimestrale.

⁶⁹¹ Si veda P. Alatri, *Giovanni Cosattini (1878-1954)*, cit., p. 26.

5. La “Scuola laica per emigranti e biblioteca popolare - fondazione Borella” di Bée

A differenza dei casi friulani, un esperimento didattico per il quale è reperibile una documentazione consistente è quello della “Scuola laica e biblioteca per emigranti di Bée”. Piccolo borgo sulle colline che sovrastano la sponda occidentale del Lago Maggiore, verso la fine dell'Ottocento Bée divenne un luogo di villeggiatura frequentato dai turisti milanesi, anche se dal punto di vista economico e produttivo continuò a subire le conseguenze negative di una configurazione orografica accidentata, con un'escursione altimetrica compresa tra i 500 e i 960 metri sul livello del mare⁶⁹². I contatti con i centri rivieraschi sottostanti, Intra e Pallanza, restarono difficili fino al completamento della tratta ferroviaria Intra-Premeno a metà degli anni Venti⁶⁹³, mentre la produzione agricola rimaneva quella tipica delle zone di montagna, basata su scarsi raccolti di segale e di legumi, prodotti da un'agricoltura primitiva⁶⁹⁴.

Nonostante qualche nuova struttura legata al turismo (nel 1902 entrò in funzione l'acquedotto comunale, nel 1906 il servizio di Posta e Telegrafo insieme all'elettrificazione che si stava diffondendo in tutto il Piemonte), il fenomeno migratorio restò molto diffuso, come del resto nell'intero comprensorio dell'Ossola al quale Bée afferisce. Si partiva verso le città della pianura lombarda, Milano fra tutte; anche l'Europa era una meta ambita, ma erano in molti a scegliere l'America come traguardo finale. Solo per dare un'idea di massima, se scorriamo nel registro passeggeri di Ellis Island la lista dei cittadini italiani con il cognome “Minoletti” (uno dei più diffusi nel comprensorio del Verbano Cusio Ossola), possiamo verificare quasi una sessantina di sbarchi provenienti da questa zona tra 1900 e 1915⁶⁹⁵.

Tra gli emigrati provenienti da Bée figuravano i fratelli Borella, che avevano ottenuto un notevole successo economico gestendo un albergo, l'Hotel Roma (già “Hotel Biscione”)

⁶⁹² Fino al 1861 il comune di Bée fece capo al sistema amministrativo-giuridico del regno di Savoia, appartenendo al mandamento d'Intra, a sua volta dipendente dal capoluogo di provincia Pallanza. Dopo l'Unità, Pallanza venne ridotta a capoluogo di circondario e annessa alla provincia di Novara. In E. Villa, *Storia di Bée*, Tecnografica Milanese, Ponte Sesto di Rozzano 1981, pp. 21-22.

⁶⁹³ «La sua strada comunale che mette al borgo d'Intra trovasi in pessimo stato, perché è montuosa, e posta sopra un terreno molto irregolare» scriveva all'inizio dell'Ottocento Goffredo Casalis nel *Dizionario Geografico-Storico-Statistico-Commerciale degli Stati di S.M. il Re di Sardegna* (ora in E. Villa, *Storia di Bée, cit.*, p. 26). E la situazione non era di molto migliorata a fine secolo.

⁶⁹⁴ In E. Villa, *Storia di Bée, cit.*, p. 27.

⁶⁹⁵ The Statue of Liberty – Ellis Island Foundation, al sito on line <http://www.libertyellisfoundation.org/passenger>

in corso Vittorio Emanuele a Milano⁶⁹⁶. Rimasti legati al luogo di origine, intorno al 1907 contribuirono alla creazione della “Scuola laica per emigranti e biblioteca popolare” di Bée, prima istituzione educativa del genere nella provincia di Novara. I due fratelli offrirono al comune di Bée una somma annua di 200 lire in certificati di rendita del consolidato italiano⁶⁹⁷, messa a disposizione attraverso una “Fondazione Borella” istituita per la circostanza; il Consiglio comunale accettò l’offerta e nacque così la “Scuola pro emigranti», che per volontà dei finanziatori doveva essere «professionale, laica, a beneficio delli operai» e assumere la denominazione di “Scuola Borella per gli Emigranti”⁶⁹⁸. Il lascito Borella, che assicurava certezza finanziaria all’iniziativa, sollecitò l’intervento di altri sostenitori. Luigi Uccelli, un altro emigrato di successo, attivo anch’egli nel settore alberghiero ma a Londra, mise a disposizione «un’ottima sede»⁶⁹⁹, mentre il comune di Bée e quelli limitrofi⁷⁰⁰ si impegnarono a sostenere l’iniziativa⁷⁰¹. A sua volta il Ministero dell’agricoltura, industria e commercio mise a disposizione 250 lire annue⁷⁰², benché erogate con un certo ritardo⁷⁰³; ulteriori finanziamenti venivano da enti pubblici (il Ministero degli esteri), da privati cittadini e «dalle quote di iscrizione degli alunni»⁷⁰⁴, di 2 lire all’anno⁷⁰⁵.

Il sistema gestionale della scuola venne definito dallo *Statuto* approvato nel novembre del 1908. Amministrazione e responsabilità spettavano al comune di Bée (art. 4) attraverso

⁶⁹⁶ Camera di commercio industria artigianato e agricoltura di Milano, Archivio ditte (Borella Eugenio, 438/113), http://www3.mi.camcom.it/index.phtml?pagina=form&nome=ARCHIVIO_T_Ditte&explode=10.05&azione=UPD&Id_Ditte=7227

⁶⁹⁷ *Bee. Scuola per emigranti*, in «La Vedetta», 45, 1907, 4 giugno 1907.

⁶⁹⁸ *Ibidem*.

⁶⁹⁹ *Bee. La nostra scuola per emigranti*, in «La Vedetta», 24, 1908, 24 marzo 1908. In seguito la sede venne spostata nell’edificio che ospitava la Casa comunale (cfr. E. Villa, *Storia di Bée*, cit., p. 28).

⁷⁰⁰ Aderirono all’iniziativa anche i comuni di Vignone, Arizzano e Cargiago, a cui nel 1908 si aggiunse anche quello di Premeno. Cfr. *Bee. La nostra scuola per emigranti*, in «La Vedetta», 24 marzo 1908, cit.

⁷⁰¹ *Bee. Scuola per emigranti*, in «La Vedetta», 4 giugno 1907, cit.

⁷⁰² *Statuto, regolamento, programma della scuola laica per emigranti e biblioteca popolare (fondazione Borella)*, cit., *Statuto*, art. 3.

⁷⁰³ Lo dimostrano le pressioni dell’assessore Paolo Vietti sul deputato del collegio di Pallanza Giuseppe Cuzzi, ospite a casa Borella nella tarda estate del 1908, al quale si chiedeva di intervenire affinché il MAIC provvedesse all’erogazione del contributo di 250 lire annue deliberato e mai versato: cfr. *Bee*, in «La Vedetta», 66, 1908. Quanto a Giuseppe Cuzzi (Suna 1839 – Pallanza 1923), fu deputato alla Camera dal 1897 al 1909 e senatore dal 1912. Alla Camera dei deputati militò nella fila dei liberali moderati di destra, opponendosi alle leggi speciali di Pelloux e sostenendo i governi Zanardelli e Giolitti. In Senato fece parte del gruppo liberal democratico. Fu pretore a Intra, sindaco di Suna, presidente del Consiglio dell’ordine degli avvocati di Novara, presidente della banca popolare di Pallanza, membro del Comitato per la ferrovia di accesso al S. Gottardo.

⁷⁰⁴ *Statuto, regolamento, programma della scuola laica per emigranti e biblioteca popolare (fondazione Borella)*, cit., *Statuto*, art. 3 f.

⁷⁰⁵ *Ivi*, art. 2 del *Regolamento*.

un Consiglio di sorveglianza (art. 5) composto dai sindaci dei comuni aderenti, da un rappresentante della famiglia Borella e da altri membri «di nomina annuale da parte del Consiglio comunale» (art. 6). La direzione didattica competeva al Consiglio di sorveglianza (art. 8), incaricato dell'acquisto dei materiali, della compilazione dei programmi e della sorveglianza disciplinare, oltre che della segnalazione del personale insegnante al comune, perché «esso proceda alla nomina per graduatoria di merito». In sostanza, l'assunzione dei maestri avveniva dopo il filtro del Consiglio (che di fatto esercitava una sorta di diritto di "veto" contro le nomine non gradite), e al Consiglio spettava la nomina del direttore, da scegliersi fra i suoi membri (art. 9).

Interessanti gli aspetti legati all'offerta formativa. Come abbiamo precisato, l'insegnamento della scuola di Bée era rivolto ai lavoratori emigranti e l'art. 1 del *Regolamento* su questo punto era esplicito; tuttavia, nei fatti, quella dei fratelli Borella non era propriamente una scuola per tutti: l'iscrizione era infatti consentita solo agli «emigranti che avessero compiuto il 12° e non oltrepassato il 25° anno di età», escludendo così molti potenziali fruitori del servizio⁷⁰⁶. Invece erano meno rigidi i criteri di ammissione alle lezioni: era sì «necessario avere compiuto i tre corsi di scuola elementare», ma in assenza di una certificazione ufficiale era sufficiente il possesso «di una coltura equivalente a quella ivi impartita».

Per gli aspetti didattici i fratelli Borella si appoggiarono alla Società Umanitaria di Milano, che in base all'art. 3 dello Statuto esercitava «in modo speciale la sua assistenza colle forniture del materiale didattico». La distanza rispetto agli orientamenti progressisti dell'ente milanese è tuttavia rilevabile soprattutto nel preambolo dello statuto, là dove la Commissione della scuola di Bée presentava le finalità educative attese, identificandole in un processo di moralizzazione degli alunni. Nessun accenno ai temi dell'autoeducazione della classe operaia, nessun richiamo a temi sindacali o riferimenti a teorie socialiste, piuttosto uno spirito laico e a suo modo patriottico (non dimentichiamo il retaggio sabauda della sponda piemontese del Lago Maggiore, che di Torino era stata peraltro il lembo più periferico). Nella premessa allo *Statuto* il Consiglio infatti scriveva:

Fra i rimproveri più vivamente mossi alla nostra emigrazione vi è quello della niuna istruzione ed educazione degli emigranti; i quali, fuori d'Italia, di fronte alle più civili

⁷⁰⁶ Occorre però rilevare che nel 1901 l'età media degli italiani si attestava intorno ai 40 anni.

nazioni fanno triste mostra d'incoltura di mente e di coscienza. Questa dolorosa impreparazione all'esodo migratorio è doppia, di istruzione e di educazione; e fuor d'ogni dubbio ell'è causa precipua dei mali di cui l'estero ci fa colpa e pei quali ne minaccia. È dovere infatti di ogni nazione di istruire ed educare i propri emigranti affinché non spargano fuori di patria dolorosi esempi di povertà morale; è dovere di tutelare quanto si possa in ciascun lavoratore emigrante la significazione più viva e nobile della patria, ponendolo in grado di non arrossire di sé e del suo paese di fronte ai compagni nuovi che le vicende gli daranno⁷⁰⁷.

Confluiscono in questa pagina temi che avevano ampio eco nel dibattito culturale del tempo e riecheggiano qui le parole che mons. Bonomelli aveva rivolto agli educatori una decina di anni prima («Uniamo le nostre forze e facciamo in modo che l'operaio sia istruito ma sopra tutto *morale*»). Tuttavia, non può non essere colto uno scarto rispetto alle sue posizioni. Come abbiamo già visto, la speranza dei governi liberali di utilizzare a fini commerciali la presenza dei nostri connazionali all'estero si era rivelata una illusione, soffocata dall'incapacità degli emigrati italiani di reggere il confronto tecnico e culturale con i lavoratori delle nazioni più progredite. Per questo, agli albori del nuovo secolo, anche in un piccolo borgo di periferia si avvertiva l'esigenza di curare l'educazione tecnica e complementare dei lavoratori, completandone l'istruzione primaria e sviluppando in essi qualità tecniche più complete, in modo da preparare «abili e istruite maestranze»⁷⁰⁸. Forse gli estensori del documento non se ne avvedevano, ma c'era qui l'eco di quella visione pragmatica della formazione che aveva trovato in Giuseppe Colombo uno dei precursori⁷⁰⁹: era la tradizione della Società di incoraggiamento di arti e mestieri di Milano che attraverso il Politecnico era giunta fino all'Umanitaria di Milano.

Il programma di addestramento formativo aveva durata triennale, «durante i quali si andranno via via aumentando le cognizioni tecniche e di coltura generale degli alunni, elevandone il grado di istruzione»⁷¹⁰. Le lezioni erano impartite in modo e in forma tale

⁷⁰⁷ Ivi, *Opuscolo*.

⁷⁰⁸ *Statuto, regolamento, programma della scuola laica per emigranti e biblioteca popolare (fondazione Borella)*, cit., *Statuto*, art. 1.

⁷⁰⁹ Su Giuseppe Colombo si rimanda a C.G. Lacaíta, *Giuseppe Colombo. Industria e politica nella storia d'Italia*, cit.

⁷¹⁰ *Statuto, regolamento, programma della scuola laica per emigranti e biblioteca popolare (fondazione Borella)*, cit., *Regolamento*, art. 4.

da essere accessibili a «qualsiasi mentalità e grado di istruzione»⁷¹¹ e si distinguevano in corsi di cultura tecnica e di cultura generale. Nei tre corsi tecnici (preparatorio, medio e complementare) l'insegnamento primario era il disegno (a mano libera, di costruzione e d'ornato) affiancato da nozioni di aritmetica e geometria; i corsi di cultura generale comprendevano nozioni di nomenclatura italiana (per gli analfabeti) ed estera «relativa all'arte esercitata e al paese di destinazione», elementi di topografia, geografia fisica e commerciale dei paesi di destinazione, morale civile, legislazione operaia e legislazione estera. È proprio qui, nelle lezioni di culturale generale, che si coglie lo spirito “laico” dei fratelli Borella: diritti e doveri dell'emigrante (questa volta a prevalere sono i diritti), contratti di lavoro, previdenza, assicurazioni, reclami, insomma, tutto quell'apparato di conoscenze che potevano consentire al lavoratore di farsi valere all'estero, «senza arrossire di sé e del proprio paese»⁷¹². Le lezioni, almeno due alla settimana da novembre a marzo, potevano essere completate da conferenze speciali dirette a mostrare i danni dell'alcolismo e dell'analfabetismo, mentre il programma di cultura generale poteva essere frequentato anche per una sola annualità. Al termine di ogni corso annuale erano previste «delle prove per esami» di accertamento del profitto, preliminari all'attribuzione di premi agli alunni meritevoli e alla non approvazione «per coloro che non se ne mostrino degni»⁷¹³. La valutazione finale era obbligatoria sia per il passaggio da una classe all'altra sia per il proscioglimento finale e l'esame doveva essere sostenuto (in anticipo) anche dagli alunni che dovevano emigrare prima dell'epoca fissata per gli esami; la prova conclusiva consisteva «in un repertorio delle materie di insegnamento svolte nell'anno, coll'esercitazioni pratiche del caso»⁷¹⁴.

Le attività della scuola iniziarono nell'inverno 1907-1908 con lezioni di disegno e di costruzioni tenute dal prof. Mario Aubel⁷¹⁵ a un numero di studenti che nel primo anno venne limitato a 30, dando la precedenza agli alunni dei comuni contribuenti (l'anno successivo gli iscritti furono 38); nel 1908-09 si aggiunse al programma una “conversazione domenicale” di cultura generale, storia, geografia, legislazione, a cura dell'avv. Renzo Boccardi, direttore della Biblioteca popolare di Intra, mentre per le

⁷¹¹ *Ivi*, *Programma*, art. 1.

⁷¹² *Ivi*, *Opuscolo*.

⁷¹³ *Ivi*, *Regolamento*, artt. 5-6.

⁷¹⁴ *Ivi*, artt. 7-8.

⁷¹⁵ Mario Aubel (Trieste 1877 – Laveno 1958) si affermò in seguito come pittore. Nel 2008 gli è stata dedicata la mostra *Incontro con Mario Aubel al Museo Salvini*, nel Museo Salvini di Cocquio-Trevisago (VA).

ristrettezze del bilancio vennero rinviate le lezioni di lingua tedesca e francese. Si affermava così una metodologia didattica “ibrida”, con un programma triennale di lezioni tecniche svolte durante la settimana (possiamo presumere in orario serale) e un ciclo di conferenze di cultura generale, di durata annuale, diurno e domenicale. Nel 1908-09 gli alunni vennero suddivisi in due corsi, il primo preparatorio con 20 iscritti, il secondo complementare con 18 partecipanti, quest’ultimo diviso a sua volta in due categorie secondo la specializzazione professionale. La categoria professionale prevalente era quella dei muratori – 35 studenti – più due fabbri e un falegname.

Accanto alla scuola, «a necessario corredo e commento delle lezioni orali» era presente una piccola biblioteca⁷¹⁶, gestita dal maestro o «da persona designata dal Consiglio fra le più esperte di libri del paese», aperta a iscritti e non, che per il rifornimento e il cambio dei libri faceva capo alla Biblioteca popolare di Intra (a sua volta affiliata alle biblioteche popolari di Laveno, Pallanza e Cannobio). I volumi trattavano argomenti storici, era disponibile «qualche buon romanzo» ma soprattutto «libri che descrivono economicamente e socialmente il paese di emigrazione, manuali tecnici sulla professione e industria principale degli emigranti, manuali di conversazione e nomenclatura estera, di igiene, di morale civile». Come si vede, un taglio pratico e professionale, in linea con l’orientamento didattico dei programmi per la scuola elementare pubblicati da Orestano nel 1905. E se l’affiliazione alla Società Umanitaria di Milano era stata decretata per statuto, fu la prassi a sancire la collaborazione con la Società Dante Alighieri - Comitato verbanese: la distribuzione del *Manuale dell’emigrante verbanese*⁷¹⁷ edito dalla Dante, e alcune conferenze di tema generale tenute a Bée proprio dal presidente della Società Dante Alighieri di Pallanza sono la testimonianza della contiguità tra la Fondazione Borella e la società patriottica.

A conclusione di questa breve descrizione, resta da chiedersi la ragione per cui la scuola dei fratelli Borella iniziasse dalla quarta classe (ricordiamo che uno dei requisiti per l’ammissione era il “proscioglimento” dalla terza) e non piuttosto dal corso popolare di 5^a o 6^a. Evidentemente le dimensioni troppo anguste del comune e le limitate disponibilità finanziarie (è del 4 novembre 1911 una nota del sindaco G. Barozzi in cui sollecita al

⁷¹⁶ Gestione e organizzazione della Biblioteca erano regolati dagli artt. 3-6 del *Programma*, in *Statuto, regolamento, programma della scuola laica per emigranti e biblioteca popolare (fondazione Borella)*, cit.

⁷¹⁷ Il *Manuale dell’emigrante verbanese* a cui si fa riferimento non è oggi reperibile nel catalogo Opac – Sbn.

Ministero di agricoltura, industria e commercio la concessione di un contributo «nella stessa misura degli anni passati», precisando che nel 1908/09 erano state concesse L. 250⁷¹⁸) impedivano alle autorità comunali l'apertura dei corsi di grado superiore.

6. *La Società Umanitaria di Milano*

Dunque agli inizi del Novecento alcuni privati e alcune strutture associative, come la Dante Alighieri o il Segretariato dell'emigrazione di Udine, avevano promosso i primi corsi scolastici per emigranti: sperimentazioni episodiche, spesso non coordinate, che avevano visto la luce in aree in cui il fenomeno migratorio era massiccio. Nonostante il discreto successo di iscrizioni in qualche caso ottenuto, questi tentativi investivano un ambito geografico limitato e numeri percentualmente irrilevanti. Per affrontare il problema occorreva impostare gli interventi su una scala più ampia, coinvolgendo forze eterogenee, tanto private che istituzionali, e operando su un piano geografico più esteso.

Nelle regioni settentrionali questo compito fu assunto dalla Società Umanitaria di Milano⁷¹⁹. Fondata nel 1893 grazie a un lascito milionario di Prospero Moisè Loria, un mercante che aveva fatto fortuna in Egitto commerciando in legname e materiali per le costruzioni ferroviarie, la Società aveva come scopo quello di «mettere i diseredati, senza distinzione, in condizione di rilevarsi da sé medesimi, procurando loro appoggio, lavoro e istruzione»⁷²⁰. In base a questo impegno, tra il 1900 e il 1924 essa divenne uno degli osservatori privilegiati dell'emigrazione italiana, con un ruolo crescente di interlocutore del Ministero degli esteri e del Commissariato all'emigrazione; la favoriva la scelta dello stato di delegare alle associazioni private gli interventi pratici a favore degli emigranti.

⁷¹⁸ Archivio del comune di Bée, cartella "Scuole".

⁷¹⁹ La storia della Società Umanitaria è stata raccontata molte volte. Tra le opere di carattere generale editate dalla stessa società si rinvia, a solo titolo esemplificativo, a *L'opera della Società Umanitaria dalla sua fondazione ad oggi 1° maggio 1906*, Scuola del libro, Milano 1906, con la successiva ristampa al *1° maggio 1911*, cit.; *L'Umanitaria e la sua opera*, Coop. Grafica degli operai, Milano 1922; *Il modello Umanitaria. Storia, immagini, prospettive*, M. Della Campa (a cura di), Raccolto, Milano 2003. Molti utili per la ricerca si sono rivelati i bollettini periodici a stampa come «L'Umanitaria» e «La Cultura popolare», così come alcune pubblicazioni specialistiche editate dall'associazione milanese (per es. *Società Umanitaria, Scuole d'arti e mestieri. Sezione 3 Scuola-laboratorio di elettrotecnica*, [s.n.], Milano 1902). Punto di partenza imprescindibile è stato il catalogo curato nel 1995 da Paolo M. Galimberti e Walter Manfredini per conto di Regione Lombardia e Società Umanitaria: *L'Umanitaria in biblioteca. Catalogo delle pubblicazioni realizzate dalla Società Umanitaria o inerenti la sua storia e le sue attività conservate nella propria biblioteca*, [s.n.], Milano 1995. Tra gli studiosi che hanno dedicato la loro opera all'Umanitaria vanno tra gli ricordati Franco Della Peruta, Giorgio Galli e Maurizio Punzo dell'Università Statale di Milano.

⁷¹⁹ In *Rendiconto morale per l'esercizio 1904*, in «L'Umanitaria», I, 10-11, 1905, p. 109.

⁷²⁰ La citazione è estratta dall'art. 2 dello Statuto, in Società Umanitaria, *L'opera della Società Umanitaria dalla sua fondazione ad oggi, 1° maggio 1911*, cit., p. 20.

Come notò nel 1912 sulla «Revue Pédagogique» anche un osservatore straniero, Maurice Roger, professore e futuro ispettore generale dell'insegnamento primario in Francia⁷²¹, dopo l'emanazione della legge sull'emigrazione del 1901 le istituzioni statali italiane lavorarono in stretta sinergia con le associazioni private. Lo stato non soffocò le iniziative private: «*Tout au contraire, les patronages et les secrétariats fondés par elle peuvent se voir transférer les pouvoirs attribués par la loi aux Comités officiels. C'est ainsi que la célèbre société de Milano, l'Umanitaria, que l'Opera di assistenza agli operai italiani emigranti, que la société Dante Alighieri ont fondé des secrétariats et travaillent activement et utilement à guider et à soutenir les émigrants européens*»⁷²².

È in questo sistema di conduzione misto che dobbiamo collocare le iniziative dell'Umanitaria. Con una struttura ramificata in tutte le regioni settentrionali, l'Umanitaria costruì un'organizzazione ad ampio raggio, con la duplice finalità di concorrere sia al collocamento, sia all'istruzione dei lavoratori italiani in uscita. Dotata di uffici a Milano e nelle stazioni di confine, in contatto con i Patronati e i Segretariati dell'emigrazione italiani e stranieri (a Berna, Bellinzona, Parigi, Londra, Winterthur), la società di via Manzoni⁷²³ elaborò un sistema complesso di assistenza che andava dall'acquisto dei biglietti ferroviari a prezzi vantaggiosi alla stipulazione di contratti con aziende straniere, dalla tutela legale in caso di infortunio sul lavoro al servizio di cambio valuta esente da tassazione. I suoi punti di forza furono una macchina organizzativa molto efficiente, che consentiva costanti scambi di informazioni e di statistiche fra tutte le sedi, e la presenza di suoi funzionari in posizioni chiave per la definizione delle politiche nazionali sull'emigrazione. Fra questi, in particolare, Angiolo Cabrini, deputato dal 1900 al 1919, fece parte del Consiglio dell'emigrazione divenendo il «principale esperto italiano in tutto il vasto e complesso campo di iniziativa e di dibattito che andava allora delineandosi»⁷²⁴; Giovanni Montemartini, anch'esso membro del Consiglio

⁷²¹ Maurice Roger (1863-1941) «*est un grammairien et lexicographe. Agrégé de grammaire en 1887, il a obtenu son doctorat en lettres le 16 juin 1905 en Sorbonne. Chargé de conférences de grammaire à la faculté des lettres de Lille en 1893-1894 et 1894-1895. Professeur de 4e au lycée Carnot (janvier 1904), délégué dans les fonctions d'inspecteur d'académie (29 janvier 1916); inspecteur général de l'enseignement primaire (décret du 23 juillet 1917). Il a été admis à la retraite en 1933*», in «Babelio», <http://www.babelio.com/auteur/Maurice-Roger/304211>

⁷²² M. Roger, *L'Instruction des Emigrants en Italie*, in «Revue Pédagogique», nouvelle série, 61, 1912, p. 369.

⁷²³ *Alle origini dell'Umanitaria: un moderno concetto di assistenza nella bufera sociale di fine '800 (1893-1903)*, a cura di M.L. Ghezzi e A. Canavero, Società Umanitaria e Coop. Raccolto, Milano 2013, p. 46.

⁷²⁴ S. Santarelli, *Cabrini, Angiolo*, in DBI, 15, 1972.

dell'emigrazione dal 1903, a Roma ebbe il ruolo di direttore dell'Ufficio del lavoro nel Ministero dell'agricoltura, industria e commercio.

Insomma un servizio capillare, ben organizzato, con una considerevole influenza politica nei posti di comando. È in questo quadro, così vasto e diversificato, che si inseriscono le scuole per gli emigranti di cui parleremo nei prossimi paragrafi.

7. L'Umanitaria. Orientamento ideologico dei servizi per l'emigrazione

Gli studi e le pratiche a sostegno dell'emigrazione rappresentarono solo una piccola parte dell'opera ben più ampia e complessa della Società Umanitaria di Milano⁷²⁵. È difficile e riduttivo schematizzarne in poche righe la storia; in sintesi possiamo dire che nei primi anni del Novecento furono prioritari per l'Umanitaria i settori del lavoro (lotta alla disoccupazione e uffici di collocamento), dell'agricoltura (cooperazione e mutualità), dell'istruzione (scuole d'arti e mestieri, biblioteche popolari, orientamento e riqualificazione professionale) e dell'emigrazione (assistenza e preparazione).

All'interno di questo complesso sistema, la definizione dei servizi per l'emigrazione avvenne a partire dal 1903 e assunse una forma pressoché definitiva solo dopo il 1907. Angelo Cabrini, Giovanni Valär, Francesco Cafassi e Dino Rondani ne furono gli artefici e i protagonisti: uomini diversi per ruolo e personalità, ma accomunati dall'adesione ai principi del socialismo e dall'esperienza internazionale. Rondani e Cabrini sono le figure più note: il primo, definito «il commesso viaggiatore del socialismo italiano», instancabile nei viaggi di propaganda in tutta Europa «da Lugano a Zurigo, da Copenaghen a Stoccolma, da Amsterdam a Londra e in Francia»⁷²⁶; il secondo, Cabrini, rifugiato in Canton Ticino dopo le leggi eccezionali del 1894 («per ragione di ... salute» affermò con ironia Credaro qualche anno dopo⁷²⁷) e successivamente protagonista della vita parlamentare con interpellanze, interrogazioni, interventi e disegni di legge frequenti e insistiti sui temi del lavoro (per esempio sul riposo settimanale e la chiusura degli

⁷²⁵ Per le informazioni relative all'opera dell'Umanitaria si rimanda a *L'opera della Società Umanitaria dalla fondazione ad oggi*, nelle varie edizioni già citate (1906, 1911, ...).

⁷²⁶ Archivio biografico del movimento operaio, *Rondani Dino*, all'indirizzo online http://www.archiviobiograficomovimentooperaio.org/index.php?option=com_k2&view=item&id=26461:rondani-dino&lang=it

⁷²⁷ In A. Cabrini, *Il maestro degli emigranti*, cit., p. III. In Svizzera Cabrini «sprovincializzò la sua esperienza, e mentre contribuì allo sviluppo e al rinnovamento delle prime organizzazioni socialiste e operaie del Canton Ticino, ne trasse un permanente interesse per il problema dell'emigrazione dei lavoratori italiani all'estero». S. Santarelli, *Cabrini, Angiolo*, cit.

esercizi commerciali nei giorni festivi)⁷²⁸. Meno noti, meno esposti pubblicamente ma altrettanto coinvolti nello spirito e nelle attività dell'Umanitaria in quegli anni, Giovanni Valär e Francesco Cafassi: il primo, addetto al Segretariato di Zurigo prima di assumere l'incarico di direttore dell'Ufficio emigrazione di Milano⁷²⁹; il secondo, un tipografo socialista riparato a Ginevra dopo il 1898. Suggerisce l'orientamento ideologico di Cafassi già la sua attività professionale – quella dei tipografi fu una delle prime categorie a organizzarsi in movimento sindacale nel 1872⁷³⁰ – e ne danno una prova concreta i documenti di archivio. Per esempio nell'ottobre 1902 Filippo Turati recapitava a Cabrini una lettera, scritta a mano su carta intestata della Camera dei deputati, nella quale raccomandava Francesco Cafassi per l'assunzione a un posto di impiegato. Il capo della corrente riformista così descriveva Cafassi:

È un bravissimo giovane sotto ogni aspetto. Era tipografo. Dovette smettere per ragioni di salute (infezione saturnina) e si occupò nel nostro Ufficio elettorale di partito, alla Camera del Lavoro, nella Cooperativa. [...] Andò all'estero nel '98 e anche là per un po' fece il tipografo, un po' si occupò degli emigrati. Giovinetto era troppo ardente: poi diventò severamente positivo e combatté virilmente gli anarchici [...] Insomma, è uno dei nostri migliori e lo credo adattissimo a un lavoro [...]. In tre parole questo: non ve lo raccomando perché socialista ma quantunque socialista⁷³¹.

Oltre al sostegno di Turati, Cafassi richiese e ottenne anche lettere di presentazione dal segretario dell'Umanitaria Osvaldo Gnocchi-Viani⁷³² e dal segretario della Camera del lavoro di Milano Giuseppe Scaramuccia⁷³³, grazie alla mediazione del maestro Giovanni Piazza, tutti in vario modo legati al riformismo milanese.

⁷²⁸ Archivio della Camera dei deputati, <http://storia.camera.it/deputato/angiolo-cabrini-18690309/atti#nav>

⁷²⁹ ASUMi, b. 36/2, Fascicoli nominativi: lettera "V", *accordi col Segretariato emigrazione di Zurigo per l'incarico al prof. Valär della direzione dell'Ufficio di emigrazione*, 8 novembre 1909.

⁷³⁰ In F. Bertini, *Le parti e le controparti: le organizzazioni del lavoro dal Risorgimento alla liberazione*, Angeli, Milano 2004, pp. 44-45.

⁷³¹ ASUMi, b. 32/1 bis, Fascicoli nominativi: lettera "C" 1902-1912, *da Filippo Turati a Angiolo Cabrini*, 4 ottobre 1902.

⁷³² Tra gli altri, a Osvaldo Gnocchi Viani (tra i fondatori del partito operaio nel 1882 e della Camera del lavoro di Milano nel 1891 e dal 1893 al 1908 segretario della Società Umanitaria), sono dedicati alcuni studi di Giovanna Angelini nonché il volume a cura di Franco della Peruta, *Osvaldo Gnocchi Viani nella storia del movimento operaio e del socialismo*, Angeli, Milano 1997. Per la lettera di autocandidatura di Cafassi a Gnocchi-Viani: ASUMi, b. 32/1 bis, *cartolina postale autografa*, [14] ottobre 1902.

⁷³³ Giuseppe Scaramuccia, tipografo, fece parte delle Commissioni esecutive della Camera del lavoro di Milano elette nel 1896 e 1897 e fu segretario camerale nella corrente che lo vedeva legato a Cabrini e Ludovico D'Aragona in opposizione al vecchio nucleo dell'operaismo milanese (Costantino Lazzari, Osvaldo Gnocchi-Viani, Giuseppe Croce e Silvio Cattaneo): in M. Antonioli, J. Torre Santos J. (a cura di),

Dunque esuli, costretti all'espatrio in Svizzera dall'ondata di arresti crispina di fine secolo, e socialisti: è questo il profilo che accomuna questi funzionari dell'Ufficio emigrazione dell'Umanitaria.

Ma c'è un altro punto su cui convergevano le aspirazioni di questi uomini. Lo ha sottolineato più volte Riccardo Bauer, protagonista dell'Umanitaria nel secondo dopoguerra⁷³⁴, ed è un punto fondamentale su cui si giocava lo scontro tra Ottocento e Novecento, tra liberalismo conservatore e democrazia: il miglioramento delle classi meno abbienti, la loro istruzione e qualificazione professionale. Di quali strumenti servirsi a questo fine? Ricorrere alla tradizionale concezione caritativa di orientamento filantropico fondata sulla beneficenza e sulla carità (cioè, come scrive Chabod, all'«empiastro con cui i ceti alti cercavano da tempo e avrebbero ancora a lungo cercato di medicare le piaghe sociali, illudendosi con ciò sanare un male che ne avrebbe anzi ricevuto nuovo alimento, con una più decisa ribellione morale contro l'idea di elemosina»⁷³⁵) oppure ricorrere, come scrive Bauer, a un «concetto moderno di assistenza sociale»⁷³⁶ intesa come il riconoscimento del diritto del lavoratore a ricevere gli strumenti di un riscatto individuale suscettibile di riverberare i benefici su tutta la società?

Coerentemente con i principi dell'associazione, fu questa la strada scelta. «Lavoro e istruzione, per mettere le classi diseredate in grado di elevarsi da sé» era la lezione del fondatore, ma era oggettivamente un'esigenza avvertita già all'indomani dell'Unità e che diventava sempre più urgente dopo Adua e la crisi di fine secolo.

8. Il Consorzio per l'emigrazione temporanea

Il primo passo per la costruzione dei servizi per l'emigrazione fu la costituzione, nel 1903, di un apposito Ufficio. Era stato il direttore dell'Ufficio del lavoro Alessandro Schiavi⁷³⁷

Riformisti e rivoluzionari: la Camera del lavoro di Milano dalle origini alla Grande guerra, Angeli, Milano 2006, pp. 72 e 102. Per la raccomandazione autografa di Giovanni Piazza a Giuseppe Scaramuccia si veda ASUMi, b. 32/1 bis, lettera da Giovanni Piazza a Giuseppe Scaramuccia, 18 ottobre 1902.

⁷³⁴ Della Società Umanitaria Riccardo Bauer fu prima commissario straordinario e poi presidente fino al 1971. In G. Sircana, *Bauer, Riccardo*, DBI, 34, 1988. Per la sua concezione di beneficenza e assistenza sociale si rinvia a R. Bauer, *Del concetto moderno di assistenza sociale e di un caratteristico istituto assistenziale: la "Società Umanitaria" di Milano*, in «Rivista degli infortuni e delle malattie professionali», 4, 1947 e Id., *Una caratteristica istituzione sociale: la «Società Umanitaria» Fondazione P.M. Loria*, in «Giornale degli economisti e Annali di economia», nuova serie, XXI, 5-6, 1962, pp. 336-353.

⁷³⁵ In F. Chabod, *Storia della politica estera italiana*, cit., p. 343.

⁷³⁶ R. Bauer, *Del concetto moderno di assistenza sociale e di un caratteristico istituto assistenziale*, cit., pp. 1-15.

⁷³⁷ Alessandro Schiavi (Cesenatico 1872 – Forlì 1965) collaborò con l'«Avanti!» e divenne funzionario dell'Umanitaria prima di assumere l'incarico di direttore delle Case popolari. Di orientamento socialista,

a promuoverlo, nella consapevolezza che molti disoccupati cercavano lavoro all'estero. I principi informatori del nuovo servizio sono rintracciabili nel *Rendiconto morale per l'esercizio 1904*. Scopi del nuovo reparto erano

1° Quello di penetrare fra la massa emigrante, durante i mesi di maggiore permanenza in patria, e di portare, mediante adunanze di conferenze tenute da appositi Ispettori, fra essa quel complesso di sentimenti di solidarietà e di energie individuali che mettessero il lavoratore in grado di estrinsecare la sua attività con maggior vantaggio proprio e sociale;

2° Di istituire nei paesi di maggior passaggio per la massa emigrante appositi Uffici di confine che servissero, da una parte, a procurare vantaggi economici diretti agli emigranti [...], dall'altra, come veri e propri osservatori del mercato del lavoro capaci di raccogliere informazioni e di dare istruzioni agli emigranti;

3° Di compiere all'estero, a mezzo di appositi Ispettori, una funzione di controllo e di intervento diretto [...] accumulando notizie e dati sulle condizioni locali del lavoro, sui salari, ecc.⁷³⁸.

Conferenze di propaganda sindacale in Italia, informazioni nei punti di confine, raccolta dati, ispezioni e interventi all'estero erano dunque gli obiettivi prioritari del nuovo servizio. Come si vede da questo documento, nella prima fase l'accento cadeva sull'urgenza immediata del collocamento nel mercato del lavoro. Di istruzione ancora non si parlava, mentre l'azione educativa si limitava alla diffusione dei principi della solidarietà operaia.

L'Ufficio non ebbe il tempo di svolgere la propria attività: il 23 settembre 1904 conflì nel Consorzio per la tutela dell'emigrazione temporanea, costituito con la partecipazione

fu nominato assessore nelle giunte comunali milanesi tra il 1914 e il 1922. Dopo il '22 si occupò di attività redazionali nella casa editrice Laterza.

⁷³⁸ *Rendiconto morale per l'esercizio 1904*, in «L'Umanitaria», *cit.*, p. 110.

dell'Umanitaria e delle province di Parma, Sondrio e del Segretariato per l'emigrazione di Belluno⁷³⁹ sotto la direzione di un uomo dell'Umanitaria, Dino Rondani⁷⁴⁰.

Così come l'Ufficio, neppure il Consorzio si occupò esplicitamente di istruzione formale. Richieste in questo senso c'erano state: dopo le prime visite in Friuli, gli ispettori del Consorzio, Valär (rappresentante della Federazione dei muratori tedeschi) e Piemonte, avevano individuato come soluzione all'alta percentuale di analfabeti l'apertura di scuole complementari invernali e di scuole di arti e mestieri⁷⁴¹; altre richieste di scuole speciali serali o festive⁷⁴² erano giunte (le elenca un documento del Consorzio) per esempio «da Aarau e da Brugg in Svizzera, da Sacile (Padova), dal Municipio di Ovaro (Udine), dalla scuola complementare di arti e industrie in Bormio (Sondrio), da Curino (Novara)»⁷⁴³. Ma il Consorzio rispose sempre negativamente, ottemperando alla decisione della IV sezione dell'Umanitaria a cui si era rivolto per un chiarimento. Piuttosto, esercitò un'azione indiretta, cercando di divulgare le disposizioni della legge Orlando e facendo

⁷³⁹ Consorzio per la tutela dell'emigrazione temporanea in Europa, *Relazione del lavoro del 1° settembre 1905*, Tip. degli operai, Milano 1905, p. 4. L'Umanitaria aderì conferendo al Consorzio un contributo di 15.000 lire, Sondrio di 200 lire, Belluno di 50 lire. Il «Bollettino dell'Ufficio del lavoro del Ministero dell'agricoltura industria e commercio» indica invece come soci aderenti «alcune Provincie, tra cui Parma e Reggio Emilia, i Segretariati di emigrazione già in funzione di Udine e di Reggio Emilia, e il Patronato di emigrazione di Como» (in *Consorzio della Società Umanitaria per la tutela dell'emigrazione temporanea in Europa*, in «Bollettino dell'ufficio del lavoro», 1, aprile-luglio 1904, Tip. Bertero, Roma 1904, pp. 186-187). Per le finalità dell'istituzione e i primi mesi di attività si veda *Consorzio per la tutela dell'emigrazione temporanea nell'Europa continentale*, in «L'Umanitaria», II, 15, 1906 Più di recente dell'attività del Consorzio ha parlato Maurizio Punzo: per questo si veda M. Punzo, *La Società Umanitaria e l'emigrazione. Dagli inizi del secolo alla prima guerra mondiale*, in Fondazione Brodolini, *Gli italiani fuori d'Italia, cit.*, pp. 119-144.

⁷⁴⁰ Con sede presso la Società Umanitaria, il Consorzio aveva la durata di 5 anni (rinnovabili) ed era amministrato da un Consiglio di amministrazione e da un Comitato d'emigrazione. Il Consiglio era costituito da 9 membri (Giovanni Montemartini – presidente, Giovanni Lusignani, Francesco Beltrami, Angiolo Cabrini, Alessandro Cocchi, Ulisse Gobbi, Rinaldo Piazzi, Dario Tomasini, Vittorio Zacchi); con il compito di tracciare il programma ed esercitare funzioni di vigilanza, il Comitato era costituito da Giovanni Montemartini (presidente), Angiolo Cabrini, Giovanni Cosattini, Pietro Premoli, Felice Quaglino, Pietro Serugeri, Dario Tomasini. Direttore del Consorzio era il deputato Dino Rondani, segretario Benedetto Gianì. In *Consorzio per la tutela dell'emigrazione, Relazione del lavoro del 1° settembre 1905, cit.*, p. 6. Nel 1906 Tullio Sabbioni prese il posto di Ulisse Gobbi (in *Consorzio per la tutela dell'emigrazione temporanea in Europa, Relazione del 2° semestre 1905 e dell'anno 1906*, Tip. degli operai, Milano 1907, p. 4). Nel corso degli anni nel Consorzio entrarono anche le province di Mantova, Reggio Emilia, Massa Carrara, Venezia, Pesaro e Urbino, Porto Maurizio, Pavia, Ancona, Forlì, Feltre, Belluno, Imola, Carrara, Cesena, Persola, più alcuni sodalizi cooperativi (in *Per l'assistenza laica all'emigrazione temporanea. Contributo al "Congresso degli italiani all'estero". Roma, 18 ottobre e seguenti, 1908 (Società Umanitaria, fondazione P.M. Loria, Ufficio dell'emigrazione)*, Tip. degli operai, Milano 1908, p. 5).

⁷⁴¹ *Consorzio per la tutela dell'emigrazione temporanea nell'Europa continentale, cit.*, pp. 17-18.

⁷⁴² *Ibidem.*

⁷⁴³ *Consorzio per la tutela dell'emigrazione, Relazione del lavoro del 1° settembre 1905, cit.*, p. 63.

pressioni sulle autorità locali per il miglioramento e il potenziamento dell'offerta formativa espressamente rivolta alle classi popolari.

Nonostante il mancato intervento in campo scolastico, il Consorzio ebbe il merito innegabile di costituirne l'antecedente decisivo⁷⁴⁴. In primo luogo, consentì ai Segretariati e alle associazioni locali impegnate nella tutela dell'emigrazione di uscire dall'isolamento e di coordinare i servizi, costruendo una rete territoriale tra le province settentrionali: così, mentre le regioni del Mezzogiorno ricevevano sovvenzioni statali di varia natura, anche grazie alle leggi speciali varate *ad hoc*, le regioni settentrionali iniziavano a predisporre strategie associative di natura privatistica per pervenire ai medesimi risultati operando dal basso. Inoltre la forza morale e politica del Consorzio favorì la sinergia con le municipalità e le istituzioni pubbliche locali, non solo a Milano, e fu decisiva per l'avvio di una lunga collaborazione con il Commissariato dell'emigrazione. In realtà le due istituzioni avevano un legame oggettivo nella persona di Montemartini, che aveva svolto il ruolo di direttore dell'Ufficio del lavoro dell'Umanitaria ed era membro del Consiglio del Commissariato dell'emigrazione dal 1901. È nel verbale di Consiglio direttivo dell'Umanitaria del 26 febbraio 1904 che si trova traccia dei primi contatti con il Commissariato. In quell'occasione, il direttore dell'Ufficio del lavoro di Roma, Montemartini, «comunicò che nell'ultima riunione del Consiglio dell'emigrazione in Roma era stata accolta l'idea di appoggiarsi per la tutela dell'emigrazione all'estero e specialmente per quello che riguarda gli ispettori viaggianti anche alle iniziative private che non abbiano carattere politico o confessionale»⁷⁴⁵. Si trattava per ora di una delega genericamente rivolta alla "tutela dell'emigrazione" ma di lì a poco questa delega, e i finanziamenti connessi, avrebbero interessato direttamente anche le iniziative avviate in Italia. Occorre notare che del Commissariato dell'emigrazione facevano parte anche amici dell'Umanitaria come Merlani, eletto nel 1904 in rappresentanza della Lega

⁷⁴⁴ *Ivi*, p. 5: in estrema sintesi lo Statuto del Consorzio indicava tra i lavori di competenza dell'Ufficio di direzione la raccolta dei dati relativi al movimento migratorio, la raccolta e la diffusione tra gli emigranti di informazioni utili (art. 11). Agli ispettori viaggianti in Italia spettava invece il compito di «diffondere notizie stampate», tenere «riunioni e conferenze per preparare l'emigrante alla vita fuori d'Italia ed impedire che sia tratto in inganno dagli intercettatori», dare «opera a che le autorità locali migliorino le scuole popolari e istituiscano scuole complementari professionali a favore degli emigranti» (art. 13 b, c, f).

⁷⁴⁵ ASUMi, Società Umanitaria, *Verbale del Consiglio direttivo*, 6, 26 febbraio 1904.

nazionale delle cooperative, e Turati, rappresentante delle Società di mutuo soccorso dal 1905⁷⁴⁶.

Le conferenze sindacali di propaganda e la distribuzione di materiale informativo Dunque, il Consorzio proseguì la linea già tracciata dall'Ufficio di emigrazione, realizzandone le proposte e perciò accordando la preferenza alle conferenze di propaganda e ai servizi di informazione, a scapito della realizzazione di istituzioni scolastiche vere e proprie. Per quanto si trattasse di una forma educativa occasionale, politicamente e sindacalmente orientata, è tuttavia innegabile che con le conferenze di propaganda ci troviamo di fronte a una prima forma, seppure embrionale, di "istruzione ed educazione degli emigranti".

Le conferenze organizzate dal Consorzio nel primo anno di attività riscossero un buon successo in termini di presenze, come possiamo dedurre dalla Relazione del lavoro del 1° semestre 1905⁷⁴⁷. Con il sostegno della Federazione edilizia e di alcuni propagandisti locali, nel 1905 il Consorzio organizzò 70 incontri nella provincia di Udine (con 11.173 presenze), 43 in quella di Belluno (con 5.000 presenze), 29 in quella di Novara (5.000 presenze) e 11 in quella di Como (1.800 presenze). Erano relazioni di natura sindacale, per divulgare «fra la massa emigrante il sentimento della solidarietà e la necessità dell'organizzazione operaia»⁷⁴⁸ e per contrastare i fenomeni di crumiraggio. Vi si trattavano però anche temi che – svuotati dalle implicazioni politiche – sarebbero stati più tardi ricompresi nella programmazione didattica delle scuole per gli emigranti (sul modello delle conferenze che da inizio Novecento organizzava il Segretariato di Udine: «mezzi di miglioramento delle condizioni di lavoro», «organizzazione e tutela degli emigranti all'estero», «azione generica di guida e miglioramento della massa emigrante»⁷⁴⁹). Quanto alla localizzazione degli interventi, possiamo notare che i centri più bisognosi di cure erano stati individuati nelle province del nord-est, e che a quelli il

⁷⁴⁶ In Ministero degli affari esteri, *Il fondo archivistico Commissariato generale dell'emigrazione (1901-1927)*, cit., pp. 14-15.

⁷⁴⁷ Consorzio per la tutela dell'emigrazione temporanea, *Relazione del lavoro del 1° settembre 1905*, cit., pp. 22-23: in genere i relatori riportarono impressioni positive sull'esito delle conferenze. Tuttavia, si legge nella relazione, il giro di propaganda di Amilcare Toscani nel bellunese compiuto «in condizioni difficili di viabilità, data la stagione e la zona alpina attraversate, ha trovato nell'ambiente qualche resistenza preorganizzata allo scopo di intralciare l'opera proficua di penetrazione e di educazione delle masse emigranti ancora inconse dei loro doveri e diritti oltre i confini d'Italia».

⁷⁴⁸ *Consorzio per la tutela dell'emigrazione temporanea nell'Europa continentale*, cit., p. 102.

⁷⁴⁹ *Ivi*, pp. 41-42.

Consorzio si era rivolto in prima battuta (complessivamente con 103 conferenze). Ma dal momento che l'emigrazione temporanea era un fenomeno in crescita anche in altre regioni, i dirigenti del Consorzio ipotizzarono di organizzare nella stagione 1905-1906 una serie di incontri nell'Italia centrale che, come il nord, aveva beneficiato solo marginalmente della legge Orlando⁷⁵⁰. Anche questa ipotesi tuttavia non venne realizzata. Oltre alle conferenze, l'altro versante del Consorzio che riguarda i nostri temi fu quello informativo che, come scriveva il periodico dell'Umanitaria, rientrava nel «campo preventivo» dell'istruzione indiretta. Negli uffici di confine (a Luino, Chiasso,) gli emigranti ricevevano opuscoli e libretti informativi, distribuiti gratuitamente, con le informazioni necessarie per il viaggio: «piccole Guide [...] per i vari paesi all'estero, guide contenenti in forma piana il riassunto delle principali disposizioni di legge sugli infortuni nei vari Stati, i mezzi di procedura per il riconoscimento delle conseguenze degli accidenti sul lavoro, gli indirizzi di Corrispondenti e di Autorità a cui ricorrere in caso di disgrazie»⁷⁵¹. Anche qui, non testi di alfabetizzazione né manuali tecnici, ma strumenti funzionali all'adattamento in ambienti lavorativi sconosciuti e difficili, sulla linea del *Vademecum dell'Emigrante* che era stato da poco pubblicato dal Comitato di Mantova della Società Dante Alighieri⁷⁵².

La sensibilizzazione dei maestri

Il Novecento è stato il secolo dell'educazione di massa. Nel nostro paese l'obiettivo è stato raggiunto nel secondo dopoguerra, dal punto di vista formale con l'istituzione della scuola media unica nel 1962 e la liberalizzazione degli accessi universitari nel 1968; dal punto di vista sostanziale qualche decennio più tardi, con la spinta all'integrazione e inclusione scolastica e con il superamento della didattica per obiettivi a favore di una pianificazione degli insegnamenti sulla base delle indicazioni nazionali.

La propensione a garantire l'ingresso nel sistema scolastico di un numero sempre più ampio di cittadini risale però all'inizio del Novecento, quando le politiche del Ministero dell'istruzione si orientarono a rendere effettivo l'obbligo dell'istruzione a tutti gli strati sociali della popolazione, realizzando un programma di “educazione popolare”

⁷⁵⁰ Consorzio per la tutela dell'emigrazione temporanea, *Relazione del lavoro del 1° settembre 1905*, cit., p. 23.

⁷⁵¹ *Ivi*, p. 103.

⁷⁵² Per questa informazione si veda *Consorzio per la tutela dell'emigrazione temporanea in Europa*, in «L'Umanitaria», cit., p. 52.

espressamente rivolto alle classi meno abbienti, fino ad allora escluse dalla formazione culturale. Come abbiamo avuto modo di ripetere più volte, l'istruzione dei ceti proletari fu uno degli obiettivi scolastici perseguiti con maggiore decisione dai governi di età giolittiana, con la legge Orlando prima e la legge Daneo Credaro poi. Ma fu anche lo scopo di tante associazioni private che lottarono contro l'analfabetismo negli spazi che lo stato lasciava scoperti, con interventi specialistici e apparentemente marginali modellati sulle esigenze del territorio: corsi per emigranti, certo, ma anche scuole per i pastori, per i contadini delle aree di bonifica, sulle navi, ecc.

La realizzazione di queste proposte educative, strategiche per la costruzione di un sistema sociale di cui si voleva attenuare il carattere elitario, passava necessariamente attraverso due vincoli fondamentali. In primo luogo, i finanziamenti, in assenza dei quali nessuna iniziativa avrebbe potuto compiersi. Ma altrettanto importante era la disponibilità di un contingente di docenti idoneo, sia dal punto di vista qualitativo – la preparazione professionale – sia dal punto di vista quantitativo, dal momento che a numeri crescenti di alunni doveva corrispondere necessariamente un numero crescente di insegnanti in servizio.

La difficoltà di reperimento dei maestri in genere, e di insegnanti preparati in particolare, è un *leit motiv* che ricorre frequente nei documenti coevi. L'Archivio centrale dello stato di Roma conserva numerosi atti relativi all'apertura di nuove scuole elementari in vari comuni soprattutto del sud, da cui emerge la scarsità di maestri qualificati⁷⁵³, scarsità alla quale le municipalità tentavano di sopperire con amici, notabili, elementi del clero (scelte peraltro non approvate né dal ministro né dai provveditori).

Anche l'Umanitaria, impegnata nel campo dell'istruzione professionale con i laboratori diurni e serali, doveva conoscere bene queste difficoltà. Per tale ragione, in vista della costituzione di un servizio scolastico per emigranti, la sua prima preoccupazione fu quella di sensibilizzare la classe magistrale. Per farlo si servì del canale dei congressi magistrali. In almeno tre occasioni sono documentati interventi dell'Umanitaria a convegni o congressi: nel 1904, al *Congresso nazionale dell'Unione magistrale* tenuto a Perugia; nel 1906, al *Primo Congresso internazionale delle opere di educazione popolare*; infine nel

⁷⁵³ Ci si riferisce qui alle carte conservate nei faldoni 195/37 e 268/2B del Ministero dell'istruzione primaria e popolare, 1897-1910.

1907, al *Secondo Congresso dell'emigrazione temporanea* organizzato a Milano il 13 e 14 gennaio dal Consorzio dell'emigrazione⁷⁵⁴.

Nel convegno di Perugia a prevalere fu l'aspetto sindacale: accogliendo la proposta di Cabrini e del maestro Fornasotto di Udine, l'Unione magistrale nazionale, in cui l'Umanitaria aveva una forte influenza, espresse il voto che impegnava «i maestri e le maestre dei paesi che alimentano l'emigrazione ad educare gli allievi ai sentimenti della solidarietà operaia internazionale»⁷⁵⁵. Ma nel 1906, in occasione del Primo Congresso internazionale delle opere di educazione popolare, troviamo maggiore attenzione per la scuola (il medesimo maestro Fornasotto «raccomandava l'istituzione di scuole per gli emigranti») e analogamente a Milano, nel gennaio 1907, «il secondo Congresso dell'emigrazione temporanea insisteva sopra tale richiesta, approvando le conclusioni presentate dagli on. Caratti e Cabrini»⁷⁵⁶.

Da questo punto di vista il Congresso del 1907 è importante. Organizzato dal Consorzio dell'emigrazione temporanea, al secondo punto dell'ordine del giorno prevedeva la relazione sul tema *Le scuole per gli emigranti*⁷⁵⁷, tenuta dal presidente del Segretariato dell'emigrazione di Udine, Umberto Caratti. Caratti veniva da una regione dove questo genere di studi era già avviato da qualche anno e riportava gli esiti di questa esperienza. In particolare, dal punto di vista organizzativo-didattico egli proponeva due soluzioni complementari fra loro: «una scuola speciale di due anni dopo quella elementare, varia secondo i bisogni delle varie regioni, e atta quindi a tenere presente la utilità vera di coloro che emigrano», e delle «scuole festive e serali da aprirsi solo nei mesi di rimpatrio degli emigranti, e da completarsi con biblioteche popolari circolanti»⁷⁵⁸. Per la loro gestione, il Congresso approvò il voto che «lo Stato vada sostituendosi ai privati nella creazione di

⁷⁵⁴ I temi all'ordine del giorno erano: 1. I bisogni dell'emigrazione temporanea in rapporto a) alle funzioni dello Stato; b) all'opera delle organizzazioni; c) all'opera di assistenza privata; 2. Le scuole per gli emigranti; 3. Le convenzioni internazionali di protezione del lavoro; 4. L'assistenza degli emigranti in luoghi malarici; 5. Le possibili correnti d'emigrazione nelle colonie dell'Est Africa.

⁷⁵⁵ Unione magistrale nazionale, *Quarto Congresso delle sezioni. Perugia 22, 23, 24 settembre 1904*, Tip. popolare, Roma 1905, p. 26. Il voto dell'UMN è anche menzionato in una lettera che il segretario generale dell'Umanitaria Osimo inviò del 2 dicembre 1907 all'avv. Giulio Alessi, presidente della Federazione magistrale veneta. In ASUMi, b. 145/1-1, Padova, da *Segretario Generale dell'Umanitaria Osimo a on. avv. Prof. Giulio Alessi, deputato al Parlamento*, 2 dicembre 1907.

⁷⁵⁶ *Ibidem*.

⁷⁵⁷ Cfr. *Consorzio per la tutela dell'emigrazione temporanea in Europa*, in «L'Umanitaria», II, 22, 1906, p. 124, e *Il Congresso per l'emigrazione temporanea promosso dall'“Umanitaria”*, in «L'Umanitaria», III, 25, 1907, p. 5. Il Congresso era inizialmente previsto per il 29-30 dicembre 1906 ma venne rinviato al 13-14 gennaio 1907.

⁷⁵⁸ Il passo è riferito da Lorenzo Romanelli in *Il II° Congresso per la difesa dell'emigrazione temporanea*, pubblicato sulla «Rivista Internazionale», 43, 170, 1907, pp. 208-222. La citazione è tratta da p. 215.

scuole per gli italiani all'estero e organizzati le scuole pro emigranti all'interno»⁷⁵⁹. Era un passo importante, perché, coinvolgendo lo stato, Caratti e il Congresso intendevano dare estensione nazionale a una pratica didattica di cui si era compresa e sperimentata la funzionalità, e dandole visibilità pubblica di fatto fissavano le linee programmatiche da adottare. Caratti dal 1903 guidava l'Unione magistrale nazionale, dove aveva preso il posto di Credaro: il suo intervento al Congresso erano quindi ben più che l'esposizione di una visione regionalistica e parziale, per quanto fondata sull'esperienza. Caratti in realtà dava voce all'intera classe magistrale progressista, coesa nella lotta contro l'analfabetismo e nell'elevazione culturale delle classi popolari, e anche in questa occasione, come aveva già fatto in passato, ribadiva la linea di «sostegno all'avocazione della scuola elementare allo stato, portata avanti in forma gradualistica e con toni più moderati e pragmatici che ideologici» (E su questa linea, insieme a Cabrini, aveva costituito nel 1904 il *Comitato Pro Schola*)⁷⁶⁰.

Tornando al Congresso del 1907, è da notare che la proposta di occuparsi dell'istruzione delle classi operaie più esposte ai rischi della concorrenza straniera raccolse in parte i consensi anche delle forze cattoliche. Per la verità, Lorenzo Romanelli, un collaboratore della «Rivista Internazionale di Scienze Sociali e Discipline Ausiliarie» legata a Giuseppe Toniolo, si era espresso in termini non del tutto lusinghieri sull'andamento del Congresso: a suo giudizio infatti «la scelta dei temi non era stata delle più sapienti e opportune», perché «insieme a temi di indole generalissima che intendevano riportare l'attenzione degli studiosi sopra i problemi fondamentali già lungamente discussi» ve ne erano altri «affatto speciali, richiedenti discussioni accurate e minute di persone competenti»⁷⁶¹. Anche gli oratori non erano sempre stati all'altezza del tema: pochi avevano parlato con competenza, molti si erano abbandonati a «inutili ricordi personali, a tirate retoriche e quasi mai portando un contributo vero e sereno alla risoluzione dei problemi che il relatore aveva posto»⁷⁶². Tuttavia, nonostante la debolezza dell'impianto generale e l'inadeguatezza di vari interventi, Romanelli riconosceva la centralità di alcune questioni affrontate, «di cui solo di recente si è cominciato a comprendere la grande importanza, o che solo in questi ultimi tempi sono state poste in una luce del tutto nuova e geniale». E,

⁷⁵⁹ *Il Congresso per l'emigrazione temporanea promosso dall'“Umanitaria”*, cit., p. 5.

⁷⁶⁰ Cfr. Caratti, Umberto, in «Dizionario biografico dell'educazione (1800-2000)» [da qui DBE], vol. 1, Bibliografica, Milano 2013, scheda 471, p. 277.

⁷⁶¹ L. Romanelli, *Il II° Congresso per la difesa dell'emigrazione temporanea*, cit., p. 209.

⁷⁶² *Ivi*, p. 210.

tra queste, menzionava proprio «quella delle scuole speciali per emigranti», che il relatore aveva collegato alla più generale lotta contro l'analfabetismo.

Se il giudizio di Romanelli era positivo sulle linee di fondo della relazione Caratti, erano le conclusioni a convincerlo poco. Caratti aveva invitato il governo italiano «a sistemare le scuole esistenti e ad assorbire le scuole per iniziativa privata e sovvenzionate dallo stato»⁷⁶³ e «a far istituire *dagli stati esteri* speciali scuole sussidiarie italiane per i ragazzi italiani, che frequentano le scuole indigene e per emigranti adulti, allo scopo di impartire un complemento d'istruzione indirizzata a scopi professionali ed *a spirito di nazionalità*»⁷⁶⁴. Su entrambi i punti – l'avocazione allo stato delle iniziative private e l'istituzione di scuole sussidiarie per gli emigrati – le conclusioni di Caratti, diceva Romanelli, «risentono un poco della impreparazione»⁷⁶⁵. Affermare che il presidente dell'Unione magistrale fosse impreparato su questi temi, era forse un po' forte. È possibile che dietro la battuta polemica si celasse una diversa interpretazione della relazione tra stato e privati, un'interpretazione che vedeva cattolici e socialisti su posizioni divergenti: difensori, i primi, della libertà e dell'iniziativa privata, favorevoli anche i secondi all'iniziativa privata, però assegnandole un ruolo esplorativo, inteso a sperimentare nuovi servizi che in caso di successo sarebbe stato compito dello stato avocare a sé.

Nonostante i limiti, il Secondo Congresso dell'emigrazione temporanea contribuì ad aprire una strada. Certo, i relatori non erano entrati nel merito della programmazione didattica né avevano fornito dettagli su come adattare i corsi alle esigenze locali.

Romanelli su questo punto era stato *tranchant*:

Nell'ordine del giorno sulle scuole, sarebbe stato bene determinare in modo più pratico e positivo la necessità dell'istituzione di scuole per emigranti, con corsi brevissimi, opportunamente adattati per la stagione, in cui tenersi, e per gl'insegnamenti pratici e professionali da impartirvisi, a ciascuna regione, e meglio ancora a ciascun centro d'emigrazione⁷⁶⁶.

Tuttavia la questione era stata posta, e risolverla diventava un compito urgente.

⁷⁶³ *Ibidem*.

⁷⁶⁴ *Ibidem*.

⁷⁶⁵ *Ivi*, 216.

⁷⁶⁶ *Ivi*, pp. 220-221.

L'azione a livello parlamentare

I primi passi del Consorzio per la difesa dell'emigrazione temporanea avevano come obiettivo la preparazione delle masse operaie attraverso le conferenze di propaganda e la sensibilizzazione della classe docente attraverso i Congressi magistrali. Il passo successivo fu quello di esercitare pressione sulle forze parlamentari per imprimere alle scuole per gli emigranti un impulso a livello politico e legislativo. A questo pensò Cabrini. A nome del Consorzio di cui era ispettore⁷⁶⁷ e sotto la presidenza dell'on. Rondani, nell'estate del 1907 egli promosse a Montecitorio «un riuscitissimo convegno di deputati – come scriveva compiaciuta «L'umanitaria» – per determinare una energica azione legislativa a favore degli emigranti temporanei»⁷⁶⁸. La riunione, a cui aderirono cinquanta rappresentanti di collegi elettorali delle regioni settentrionali tra i quali «gli on. Fusinato, Rubini, Costa, Turati, Brunialti»⁷⁶⁹, aveva come scopo quello di «determinare una energica azione legislativa a favore degli emigranti temporanei»⁷⁷⁰. Tra i temi toccati nella relazione (applicazione della legge sul lavoro delle donne e dei fanciulli agli emigranti minorenni; organizzazione di un servizio di informazione sui mercati esteri, convenzioni internazionali ecc.) Cabrini ne inseriva due che ci interessano da vicino: innanzitutto «l'assegnazione d'efficaci contributi da parte dello Stato agli istituti apolitici e aconfessionali, che si propongono di assistere moralmente e materialmente le correnti migratorie, mediante uffici di collocamento, informazioni, traduzioni, richieste ferroviarie, patrocinio medico-legale»⁷⁷¹, inoltre «la considerazione, in una special riforma degli ordinamenti scolastici popolari, degli speciali bisogni dell'emigrazione»⁷⁷². Come si vede, c'era qui una sorta di “passo in più” rispetto alla relazione Caratti al Congresso del 1907. Non si trattava solo di avocare allo stato le istituzioni scolastiche già attivate. Cabrini chiamava indirettamente in causa il Ministero dell'istruzione per una riforma degli ordinamenti scolastici, da curare sui bisogni speciali dei lavoratori. In

⁷⁶⁷ Siamo informati della nomina di Cabrini al ruolo di ispettore del Consorzio (insieme a Nino Mazzoni), dall'articolo *Le iniziative dell'Ufficio di emigrazione per l'estero*, in «L'Umanitaria», III, 26, 1907, p. 11.

⁷⁶⁸ *L'“Umanitaria” e gli emigranti temporanei*, in «L'Umanitaria», III, 30-31, 1907, p. 53.

⁷⁶⁹ *Ibidem*. Fusinato fu sottosegretario agli esteri nel secondo governo Pelloux, nel secondo governo Giolitti e nel governo Fortis, e per alcuni mesi ministro dell'istruzione nel terzo governo Giolitti. Si era interessato al principio di nazionalità come fondamento del diritto internazionale e nel 1892 aveva curato la voce *Annessione* dell'*Enciclopedia giuridica italiana*. Fondò nel 1908 l'Istituto coloniale, divenendone presidente nel 1910 (G. Caravale, *Fusinato, Guido*, in DBI, 50, 1998).

⁷⁷⁰ *L'“Umanitaria” e gli emigranti temporanei*, in «L'Umanitaria», *cit.*

⁷⁷¹ *Ibidem*.

⁷⁷² *Ibidem*.

questo modo, la questione delle scuole per gli emigranti si trasformava, da fenomeno marginale e localizzato, in questione di portata nazionale. Per procedere all'esame dei vari punti e presentare «opportune e concrete proposte di azione legislativa», i deputati presenti all'assemblea deliberarono di istituire una Commissione di cinque membri (Brunialti, Curioni, Fusinato, Rondani e Vicini), che avrebbe riferito gli esiti dei lavori in una nuova riunione parlamentare nel mese di novembre.

Grazie all'azione di Cabrini, la questione scolastica assurgeva così a problema di natura nazionale, e da aspetto marginale e localistico veniva eletta a segmento di un problema molto più articolato, quello della emigrazione, che il governo era chiamato ad affrontare quanto prima. Che l'intervento statale dovesse essere complessivo e urgente venne affermato negli stessi giorni, con parole eloquenti, da Turati, che alla riunione parlamentare aveva partecipato come ospite. Per il dirigente socialista infatti occorreva superare lo spontaneismo che aveva orientato fino ad allora i migranti, e passare a una direzionalità eteroimposta, che indirizzasse i flussi migratori verso i paesi più idonei ad accoglierli.

Si tratta di dirigere bene la emigrazione, di fare in modo che sia assorbita da paesi in cui ancora c'è possibilità di assorbimento [...]. Io vorrei che il Governo pensasse sul serio, o in questo bilancio o con nota di variazione, a provvedere. Io credo che noi siamo davanti ad un pericolo molto grave. Io non ho autorità per prognosticarlo. Altri molto più autorevoli di me potranno farlo; ma io credo che la cosa sia tanto importante per la nostra politica, da meritare che il Governo ci rifletta sul serio, prima che noi siamo sorpresi appunto dal ciclone. I fenomeni meteorici purtroppo non sono evitabili, ma queste grandi correnti, questi grandi fenomeni economici possono in gran parte essere evitati dalla preveggenza del Governo⁷⁷³.

Lo stato doveva cioè assumersi il compito di incanalare le masse in uscita preparandole adeguatamente al viaggio che le attendeva (non è detto ma è implicito).

La riunione successiva si tenne nel mese di novembre. Non sappiamo quali deliberazioni vennero assunte e come queste si siano tradotte in azioni legislative. Però possiamo constatare che la collaborazione tra Umanitaria e Ministero della pubblica istruzione si fece più intenso, e proprio l'associazione milanese fu incaricata tra il 1911 e il 1913 di

⁷⁷³ Cfr. *L'Umanitaria per gli emigranti*, in «L'Umanitaria», III, 35-36, 1907.

tenere nel Mezzogiorno alcuni corsi magistrali per la preparazione dei maestri destinati alle scuole per gli emigranti.

Quanto ai rapporti tra i vertici dell'Umanitaria e le massime cariche dello stato, essi furono assidui e improntati in termini di buone relazioni. Attraverso Cabrini e il capo dei servizi agrari Massimo Samoggia⁷⁷⁴, anch'egli deputato al Parlamento, il segretario generale dell'Umanitaria Augusto Osimo ebbe accesso diretto ai vertici dell'amministrazione, e poté ricorrere all'intermediazione dei politici più influenti per ottenere sussidi a favore. Non disponiamo di documenti che comprovino un appoggio diretto alle scuole per gli emigranti da parte di membri del governo, ma un coinvolgimento effettivo è documentato almeno nel caso di un altro indirizzo educativo promosso dall'Umanitaria in quegli anni, quello delle scuole professionali. Depongono in questo senso alcuni documenti conservati all'Archivio centrale dello stato relativi agli atti della Presidenza del Consiglio nel 1911, dai quali emerge che per ottenere uno stanziamento a favore di un «progettato istituto di insegnamento professionale nelle province lombarde promosso dall'Umanitaria», Samoggia e Osimo si rivolsero direttamente al ministro Giovanni Raineri⁷⁷⁵, vennero ricevuti dal ministro Nitti, ed ebbero uno scambio epistolare con il presidente del Consiglio Giolitti⁷⁷⁶. Sul momento i vertici dell'Umanitaria non ottennero il sussidio sperato perché, spiegava Nitti, «i fondi iscritti nel bilancio ordinario per l'istruzione professionale sono appena sufficienti a far fronte agli impegni regolarmente assunti»; tuttavia Nitti mostrava il suo interessamento per la questione scrivendo a Giolitti: «Sarà mia premura di tenerti al corrente dell'andamento di questa pratica che mi auguro poter presto risolvere favorevolmente»⁷⁷⁷.

9. L'Ufficio dell'emigrazione e il piano per le scuole

L'azione del Consorzio, fin qui descritta, contribuì a divulgare (a “popolarizzare”, come si diceva allora) il tema delle scuole per gli emigranti tra gli operai, i maestri e le forze parlamentari, ma non venne realizzata nessuna scuola: fuori dalle teorizzazioni il

⁷⁷⁴ Massimo Samoggia (San Lazzaro di Savena 1870), laureato in agraria, divenne responsabile dei servizi agrari dell'Umanitaria dal 1904 al 1916 e fu deputato dal 1909 al 1919.

⁷⁷⁵ ACS, Presidenza del Consiglio dei ministri (186-2000), anno 1911, f. 14/2/80, *da Luzzatti a Raineri*, 7 febbraio 1911.

⁷⁷⁶ *Ivi*, *da Ministro dell'Interno Giolitti a Nitti*, 26 ottobre 1911 e *da Ministro per l'agricoltura industria e commercio Nitti a Giolitti*, 3 novembre 1911.

⁷⁷⁷ *Ivi*, 3 novembre 1911.

Consorzio restava ancorato alle pratiche consuete di assistenza e di propaganda, con le conferenze, gli uffici di confine, le ispezioni all'estero.

La spinta a superare l'*impasse* provenne dallo scioglimento del Consorzio. La criticità della struttura era da imputarsi essenzialmente a ragioni di natura finanziaria, dal momento che delle 21 mila lire complessivamente stanziare dai consorziati, l'Umanitaria se ne era accollate ben 15 mila. Di fronte alla limitata disponibilità degli altri enti aderenti, nel 1907 il Consiglio dell'Umanitaria ritenne opportuno separare l'Umanitaria stessa dal Consorzio, incorporandone i servizi già in funzione⁷⁷⁸. In suo luogo istituì un Ufficio dell'emigrazione. Le differenze tra l'Ufficio e il Consorzio cominciavano dallo staff. Dino Rondani lasciò la direzione a Cabrini, che ricevette la nomina a capo-ufficio dopo una breve procedura di concorso⁷⁷⁹. Il ruolo di ispettori passò ai funzionari Giani e Cafassi. Mutavano anche gli obiettivi. Con la direzione di Cabrini ispezioni, rilievi e controlli all'estero e in Italia conservarono una certa importanza, ma la priorità veniva ora accordata all'istruzione e alla preparazione dei migranti in Italia. Per comprendere gli obiettivi della nuova struttura, riportiamo la deliberazione del Consiglio direttivo dell'Umanitaria che ne votò l'ordinamento l'8 novembre 1907 con avvio al 1° gennaio 1908:

Preparazione degli emigranti, in modo che essi si dirigano all'estero meno ignari delle condizioni dei luoghi, delle leggi, delle condizioni di lavoro e consapevoli del dovere della solidarietà coi lavoratori locali. Costituzione, quindi, di Segretariati locali e sorgenti, come a Udine, per volere o iniziativa degli emigranti stessi, o appoggiati a Camere di lavoro, Associazioni operaie, comuni, ecc. A tali Segretariati siano affidate le funzioni di rilevazione degli emigranti che partono e che intendono partire, la distribuzione di guide, manuali, opuscoli, la iniziativa di lezioni e conferenze agli emigranti sui loro bisogni, sui loro doveri, la iniziativa per la creazione o per la spinta alla creazione (a mezzo di Enti locali e di Associazioni operaie locali) di scuole per analfabeti, per emigranti, professionali, l'assistenza, ove è possibile, alle stazioni di passaggio più intenso (Chiavenna, Piacenza, Milano,

⁷⁷⁸ Lo scioglimento del Consorzio venne decretato dopo una ispezione all'estero di Carlo Vezzani, dalla quale risultò «l'incapacità del Consorzio di soddisfare gli scopi per i quali era sorto, soprattutto per quanto riguarda la difesa degli italiani all'estero»: in Società Umanitaria, *Archivio storico (Parte prima – Atti dalla fondazione al 1911)*, Caeb, Milano 1999, p. 350.

⁷⁷⁹ All'inizio come impiegato straordinario; la nomina a capo ufficio venne formalizzata dopo un concorso pubblico di cui risultò vincitore. La nomina a capo ufficio di Cabrini venne deliberata dal Consiglio direttivo l'11 maggio 1908.

ecc.). Tali Segretariati, coordinati dall'Ufficio centrale, cercano in ogni paese organi corrispondenti⁷⁸⁰.

Il mutamento di rotta rispetto al Consorzio è significativo e immediatamente percepibile: l'istruzione era prioritaria, e sopravanzava gli obiettivi di natura sindacale. Il coordinamento della rete di scuole prevista doveva spettare all'Ufficio dell'emigrazione, che aveva il compito di sollecitare i sussidi a livello ministeriale, di progettare la didattica (formulando i programmi di insegnamento, redigendo i libri di testo) e di coordinare l'intera rete, mentre ai Segretariati e alle associazioni locali spettava la competenza gestionale diretta delle scuole, dal reperimento e allestimento dei locali scolastici all'individuazione e selezione dei maestri, ecc.⁷⁸¹.

Dietro questo assetto si riconosce la figura di Angiolo Cabrini. Socialista, protagonista della vita del partito riformista, Cabrini era da tempo attivo anche nel mondo della scuola e attento alle questioni di natura didattica. Come abbiamo già visto, per sfuggire alla reazione crispina nel 1895 si era rifugiato in Svizzera. Lì era stato invitato a tenere una conferenza nel ginnasio di Mendrisio su Enrico Pestalozzi. In questa occasione Cabrini indicava nella «scuola del popolo e per il popolo» un diritto inviolabile, un ideale sociale universale ancora in attesa di realizzazione nonostante la «gigantesca vampata» della Rivoluzione francese⁷⁸². Nel 1901 aveva partecipato, a Roma, al Congresso costitutivo dell'Unione magistrale nazionale e da quel momento «aveva commentato i principali avvenimenti scolastici sul quotidiano “L'Avanti!” con lo pseudonimo Il Bidello»⁷⁸³. Forte di queste esperienze, come direttore dell'Ufficio emigrazione egli porrà l'accento proprio sul settore della didattica e della scuola, settore in cui l'Umanitaria – occorre ricordarlo – a quel tempo investiva già in maniera massiccia. Come scriveva un anonimo redattore della rivista della Società, per «integrare la insufficienza tecnica imposta dall'odierna divisione del lavoro», a Milano e nell'hinterland l'Umanitaria aveva creato una rete di

⁷⁸⁰ In Ufficio dell'emigrazione, *Per l'assistenza laica all'emigrazione temporanea*, cit., p. 6 ma anche (con lievi variazioni) in *Il nuovo ordinamento dei servizi di emigrazione*, in «L'Umanitaria», cit., p. 129.

⁷⁸¹ Il programma dell'Ufficio dell'emigrazione non si esauriva con l'impianto del sistema educativo sul territorio italiano. La struttura guidata da Cabrini intendeva sostenere e tutelare gli emigranti proseguendo la gestione delle biblioteche popolari e delle scuole all'estero di Zurigo, Basilea e Winterthur.

⁷⁸² A. Cabrini, *Lo spirito dell'opera di Enrico Pestalozzi. Riassunto della conferenza tenuta l'11 gennaio 1896 nel Ginnasio di Mendrisio*, Tip. Sociale Operaia, Parma 1896, p. 10. Nella conferenza insisteva sul concetto di democratizzazione della scuola affermando: «La democratizzazione della scuola è tuttora un desiderio; perché – se democratiche sono divenute le forme esteriori della scuola, la parte, cioè, che si può chiamare l'impalcatura dell'insegnamento – antidemocratico ne è rimasto il contenuto, il midollo» (p. 12).

⁷⁸³ Cfr. S. Santarelli, *Cabrini, Angiolo*, in DBI, cit.

scuole professionali, scuole specializzate per operai, scuole-laboratorio di perfezionamento (queste ultime una novità assoluta per l'Italia) affinché «l'operaio fosse a più confidente contatto con l'arte sua e ritrovasse – se addetto alle arti industriali – nello studio della natura, nel contatto con la materia prima, gli ispiratori di un'opera sua individuale, non copia né imitazione, sì come avvenne sempre in ogni altra Scuola»⁷⁸⁴. Insomma, un sistema formativo che «derivasse direttamente dallo studio dei fatti e delle cose»⁷⁸⁵.

È in questo quadro che si inserisce l'azione strategica di Cabrini. Certo, dietro la nuova impostazione dell'Ufficio, più orientato alla formazione e all'informazione che alla organizzazione dei lavoratori e alla definizione di tariffe e convenzioni internazionali, stava la crescita di importanza delle organizzazioni sindacali (la Confederazione generale del lavoro su tutte), da cui l'Umanitaria non poteva ormai più prescindere. A ogni modo, in poco più di due mesi dalla sua fondazione, l'Ufficio emigrazione predispose le linee di intervento che sarebbero state praticate negli anni a venire. Apertura di scuole per emigranti, innanzitutto (i primi «corsi di lezioni» si tennero in provincia di Varese e in Valtellina, «a complemento delle Scuole popolari di quella Provincia»⁷⁸⁶). Inoltre azioni di sensibilizzazione verso l'istruzione in generale e verso «la importanza delle Scuole per emigranti – prima non abbastanza apprezzata»⁷⁸⁷; definizione dei programmi (nomenclatura straniera, elementi di legislazione operaia e disegno professionale); scelta degli ordinamenti scolastici da coinvolgere (speciali corsi di nuova istituzione, scuole festive e serali «esistenti o sorgenti per nuove iniziative», corso popolare di V e VI elementare)⁷⁸⁸. Infine, stesura e pubblicazione di strumenti didattici: in quello stesso 1908 iniziò la compilazione del *Manuale per le Scuole per gli emigranti* che sarà il testo di riferimento, mentre venivano «presi gli accordi per la creazione di un *Bollettino dell'emigrante* e per la pubblicazione [...] di un calendario con tutte le notizie utili»⁷⁸⁹. Ovunque, l'insegnamento avrebbe avuto natura professionalizzante.

⁷⁸⁴ *L'opera compiuta*, in «L'Umanitaria», IV, 37-38, 1908, p. 119.

⁷⁸⁵ *Ibidem*.

⁷⁸⁶ *Il nuovo ordinamento dei servizi di emigrazione*, in «L'Umanitaria», *cit.*, p. 130.

⁷⁸⁷ *Ibidem*.

⁷⁸⁸ *Ibidem*.

⁷⁸⁹ *Ibidem*: il Calendario avrebbe riportato «norme legislative – indirizzi di opere di assistenza – nomenclatura straniera – indicazioni sui salari dei paesi esteri – statuti di organizzazioni operaie estere – norme per il collocamento e spedizione dei risparmi, ecc. – norme d'igiene – consigli per l'istruzione, ecc.».

Mentre a Milano Cabrini delineava le linee programmatiche dei servizi scolastici, sul territorio venivano aperti nuovi Segretariati dell'emigrazione, con il compito di curare gli aspetti "logistici" delle proposte educative. Già nel 1907, a nome del Consorzio, Cabrini e Mazzoni avevano avviato contatti a Bergamo, Brescia, Fabriano, Cremona⁷⁹⁰. Nuovi Uffici di tutela erano previsti a Forlì, Imola, Borgo S. Donnino, Alessandria, Padova, Mantova e Verona⁷⁹¹. Nel primo trimestre del 1908 la presenza dell'Umanitaria divenne un fatto concreto a Verona, Brescia, Piacenza e Cremona, mentre erano «assidui» i rapporti con gli Uffici e i Segretariati di Udine, Belluno, Rovigo, Vicenza, Verona, Biella, Arona, Intra, Reggio Emilia, Guastalla, Varese, Bergamo, Repubblica S. Marino, Sanguinetto (Verona), Tirano, Padova e Mantova. Sezioni dell'Umanitaria erano operative a Verona, Brescia, Piacenza e Cremona, e Uffici di collocamento consorziati erano quelli di Abbiategrasso, Concordia, Codogno, Lodi e Melegnano⁷⁹².

I programmi c'erano, le strutture per supportarli anche (il bilancio del 1908 era complessivamente di 30.000 lire, grazie ai contributi di alcune province a cui si aggiunsero 6.000 lire del Ministero degli esteri attraverso il Commissariato dell'emigrazione⁷⁹³). Occorreva ora definire i modelli pedagogici.

Quale modello pedagogico

Poco dopo l'Unità si era diffuso anche in Italia il movimento del *self-helpism*, frutto della cultura positivista. I suoi seguaci sostenevano, pressappoco, che il cambiamento dello *status* sociale e delle condizioni di vita fossero «nelle mani delle persone positive, volenterose, attive, capaci di sfruttare le situazioni che si presentavano loro», come ha scritto Giorgio Chiosso⁷⁹⁴. A diffonderlo avevano contribuito libri come *Chi si aiuta, Dio l'aiuta* del giornalista scozzese Samuel Smiles (tradotto in italiano nel 1865) e *Volere è potere* dello scienziato torinese Michele Lessona (1869). Sulla scia dello straordinario successo editoriale, nel decennio successivo gli studi impegnati a diffondere la teoria del

⁷⁹⁰ Cfr. *In difesa dei nostri emigranti. L'opera del Consorzio: Costituzione di Segretariati e Associazioni corrispondenti*, in «L'Umanitaria», III, 27, 1907, p. 22.

⁷⁹¹ Cfr. *Per l'assistenza laica all'emigrazione temporanea*, cit., p. 9 e *L'Umanitaria e gli emigranti temporanei*, cit., p. 54 (che individua tra i Segretariati corrispondenti anche quelli di Chiavenna e Morbegno).

⁷⁹² Gli Uffici o Segretariati direttamente sussidiati dall'Umanitaria nel primo trimestre del 1908 erano quelli di Rovigo, Vicenza, Verona, Biella, Arona, Intra, Reggio Emilia, Guastalla, Varese, Bergamo, Tirano, Padova e Mantova. Cfr. *Per l'assistenza laica all'emigrazione temporanea*, cit., p. 9 e, con qualche variazione, anche *Ufficio dell'emigrazione*, in «L'Umanitaria», IV, 40, 1908, p. 147.

⁷⁹³ *Per l'assistenza laica all'emigrazione temporanea*, cit., p. 6.

⁷⁹⁴ G. Chiosso, *Pedagogia dal basso medioevo a oggi*, Einaudi scuola, Milano 2012, p. 269.

self-helpism si erano moltiplicati. Proponendo l'esempio di personalità esemplari che grazie all'impegno e alla volontà avevano raggiunto un meritato successo, Cesare Cantù (*Portafoglio d'un operaio*, 1871), Paolo Mantegazza (*Le glorie e le gioie del lavoro*, 1869; *Testa*, 1887) e Carlo Lozzi (*Dell'ozio in Italia*, 1870) diedero vita a una sorta di "pedagogia popolare" tesa a dimostrare «che la fortuna può arridere alle classi inferiori a condizione che l'individuo sappia scegliere la buona strada e gestire bene il proprio destino, mettendo a frutto l'abitudine al lavoro, la pazienza, la perseveranza, la volontà»⁷⁹⁵.

Erano idee che appartenevano in qualche misura a un certo clima del tempo e che l'Umanitaria fece proprie, arricchendole di istanze politiche e sociali.

«La Società Umanitaria deve aiutare i diseredati a rilevarsi da sé stessi col lavoro, coll'appoggio, coll'istruzione» recitava l'introduzione al volumetto che riassumeva *L'opera della Società Umanitaria dalla sua fondazione ad oggi, 1° maggio 1911*⁷⁹⁶. «Si tratta di dare all'emigrante la possibilità di governarsi da sé stesso, alleggerendo il compito dei consoli, dei funzionari e dei privati istituti di assistenza: procedendo, in una parola [...] dalla tutela *estrinseca* alla tutela *intrinseca*: alla *emancipazione*, in una parola, dell'emigrante» scrisse Cabrini nel suo manuale *Il maestro degli emigranti* nel 1912⁷⁹⁷.

Quindi, anche quella propugnata dall'Umanitaria si configurava come una forma di auto-educazione che presupponeva la dimensione attiva dell'educando, in quell'ottica di *educere* di tipo maiuetico che, dal metodo socratico, passando per la pedagogia negativa di Rousseau, ha attraversato tutto il pensiero pedagogico occidentale fino a giungere all'attivismo e alle teorizzazioni dei tempi più recenti.

Ma al di là del *self-helpismo*, a quali modelli educativi faceva riferimento l'Umanitaria all'inizio del Novecento?

A rivelare l'orientamento metodologico e didattico della società milanese è un articolo pubblicato in due *tranche* su «L'Umanitaria» nei primi mesi del 1909. Il titolo, già in sé una dichiarazione di intenti, è *Metodi americani d'istruzione generale e professionale*⁷⁹⁸. Per l'anonimo redattore della prima parte del saggio (che vide la luce il 28 febbraio 1909)

⁷⁹⁵ *Ivi*, p. 270.

⁷⁹⁶ *L'opera della Società Umanitaria dalla sua fondazione ad oggi, 1° maggio 1911*, cit., pp. 6, 10-11.

⁷⁹⁷ A. Cabrini, *Il Maestro degli emigranti*, cit., p. 7.

⁷⁹⁸ Ci riferiamo agli articoli concernenti i *Metodi americani d'istruzione generale e professionale*, che furono pubblicati da «L'Umanitaria», nei fascicoli 3 e 4 del 1909.

le scuole americane erano «veri centri di educazione»⁷⁹⁹, perché facevano «dell'allievo non l'uditore passivo, ma l'attore della vita scolastica»⁸⁰⁰. Mentre in Europa – egli scriveva – gli alunni si recano a scuola «perché vi apprendano *qualcosa*», gli americani vi si recano «perché siano *educati* nel più ampio significato della parola: educati intellettualmente, fisicamente, moralmente, tecnicamente»⁸⁰¹. Era un giudizio critico verso il sistema educativo italiano, nozionistico e astratto, organizzato secondo una programmazione standardizzata: «nella nostra scuola i programmi d'istruzione sono per lo più fissi e immutabili; i metodi si attengono soprattutto a nozioni astratte e tradizionali, aventi poco o nessun contatto colla realtà quotidiana; le materie sono insegnate su programmi convenzionali e burocratici»⁸⁰². Al contrario, in America «ogni scuola ha una propria anima che vibra di pulsazioni proprie», in un'ottica di individualizzazione educativa che toccava sia i singoli plessi scolastici (fortemente legati al territorio) sia i percorsi scolastici dei singoli studenti.

Si nota in questo apprezzamento per l'alto grado di autonomia della scuola americana un richiamo implicito alle indicazioni contenute nel programma minimo votato a Roma dal riformismo socialista e fatto proprio anche dall'Umanitaria⁸⁰³, volto allo sviluppo nel nostro paese del decentramento politico e amministrativo e alla municipalizzazione dei pubblici servizi in un'ottica che oggi definiremmo di “sussidiarietà”.

Sviluppo del singolo ma non individualismo, formazione non specialistica, offerta formativa *free to people* per dare a tutti «una *chance* eguale per arrivare»⁸⁰⁴: questi erano in sintesi gli indirizzi fondativi del sistema scolastico americano, a cui l'Umanitaria guardava con approvazione. Grazie a questo modello, continuava il commentatore, «gli uomini di tutte le classi sociali arrivano a conquistare i primi posti nell'industria, nel commercio, nella finanza, nella politica: la fortuità della nascita ha sempre meno peso nella vita sociale, e la capacità e l'intelligenza sono, si può dire, le armi uniche che assicurino la vittoria»⁸⁰⁵. Semplice e democratico, il sistema americano annullava le

⁷⁹⁹ Questo e i passi seguenti sono tratti da *Metodi americani d'istruzione generale e professionale*, in «L'Umanitaria», V, 3, 1909, p. 26.

⁸⁰⁰ *Ibidem.*

⁸⁰¹ *Ibidem.*

⁸⁰² *Ibidem.*

⁸⁰³ *Il Programma minimo del Partito Socialista Italiano, cit.*, p. 5.

⁸⁰⁴ *Metodi americani d'istruzione generale e professionale*, in «L'Umanitaria», V, 3, 1909, *cit.*, p. 26.

⁸⁰⁵ *Ibidem.*

differenze originarie di classe, legando l'ascesa sociale al carattere e allo spirito di iniziativa di ciascun cittadino.

Nessun atteggiamento umile o servile, né a scuola né fuori, ma *self control*, personalità e volontà. Erano questi gli esiti di un'educazione «concepita per formare dei caratteri, degli uomini completi, sicuri di sé, coscienti della loro forza, preparati alla vita indipendente». Ma quale attinenza ha tutto ciò con l'educazione per gli emigranti di cui ci stiamo occupando? A chiarire il passaggio è la seconda parte dell'articolo, pubblicato su «L'Umanitaria» del 18 marzo 1909⁸⁰⁶.

Sulla base di una antropologia che forse risentiva degli studi sulle “razze” diffusi nelle principali università europee dalla fine dell'800 e sviluppati in Italia da Cesare Lombroso e Giuseppe Sergi, il giornalista affermava che «l'americano rappresenta un tipo umano assai possente e vigoroso»⁸⁰⁷. Queste caratteristiche così marcate derivavano «per atavismo» dalle qualità dei suoi avi, «fermi e coraggiosi, che non hanno esitato a lasciare la loro patria, i loro focolari, le loro abitudini, per crearsi una nuova esistenza in condizioni di vita assai difficili e pericolose; l'ambiente, le distanze, gli ostacoli naturali che eccitano le attività e temprano le volontà, il clima vivificatore, tutti questi elementi agiscono nella formazione del tipo americano che incarna la vera energia»⁸⁰⁸.

Potremmo immaginare che l'educazione per gli emigranti italiani dovesse per l'Umanitaria ispirarsi a quella americana, così da favorire lo sviluppo di personalità forti, consapevoli dei propri diritti e doveri, in grado di competere alla pari con le maestranze straniere, in un individualismo ovviamente temperato dalla matrice socialista dell'Umanitaria.

In effetti, ispirandosi dal punto di vista amministrativo al decentramento scolastico d'oltreoceano, l'Umanitaria delegò le scelte didattiche ai Segretariati, per fornire risposte adeguate alle effettive esigenze locali. In questo modo le singole scuole definirono tipo, durata, orari dei corsi, e sempre agli organi locali fu demandato il reperimento degli spazi e il reclutamento del personale docente.

⁸⁰⁶ *Metodi americani d'istruzione generale e professionale*, in «L'Umanitaria», V, 4, 1909, pp. 33-34.

⁸⁰⁷ *Ivi*, p. 33.

⁸⁰⁸ *Ibidem*.

Quale individuo

Dal punto di vista didattico, invece, quando lodava i metodi didattici statunitensi, il redattore dell'Umanitaria aveva in mente una scuola che si prendeva in carico i cittadini dall'età infantile fino all'età adulta.

Poteva un modello del genere adattarsi a una scuola per emigranti, la cui azione era confinata a un ben preciso segmento di pubblico adulto, spesso alla ricerca di una specializzazione professionale? Occorre a questo punto dire che la trasposizione del modello statunitense avvenne in modo più semplice e diretto nella scuola elementare e nella scuola professionale, dove è noto che l'Umanitaria divenne una sorta di laboratorio dell'attivismo. Di Maria Montessori e della sua collaborazione con i vertici della società milanese si è già detto; altrettanto innovativo fu l'impianto delle scuole-laboratorio professionali⁸⁰⁹, che l'Umanitaria aprì ai lavoratori che già esercitavano un mestiere e che ambivano a una qualificazione professionale ulteriore. Si trattava in questo caso di corsi professionalizzanti in cui l'apprendimento teorico procedeva con metodi molto concreti: come negli Stati Uniti, anche nei laboratori di via San Barnaba a Milano le lezioni orali si appoggiavano su «esercizi e manipolazioni che hanno per effetto di aggiungere alle conoscenze fondamentali dei mestieri lo spirito di osservazione, l'abilità manuale, intelligenza industriale»⁸¹⁰.

Il caso delle scuole per gli emigranti era diverso. Innanzitutto l'Umanitaria le gestiva solo indirettamente attraverso l'influenza che esercitava, come vedremo più avanti, sui Segretariati locali. La durata dei percorsi formativi non era comparabile a quello dei corsi professionalizzanti, e le lezioni si configuravano il più delle volte come conferenze uno a molti, limitando l'aspetto sperimentale e pratico proprio della pedagogia coeva. Qualche riflesso delle pratiche educative d'oltreoceano si rileva per esempio in un opuscolo composto nel 1916 dal Segretariato di Padova. Questo, è vero, sottolineava la volontà di

⁸⁰⁹ Dall'Umanitaria furono direttamente fondate (solo per ricordarne alcune) «la Scuola-laboratorio di Elettrotecnica, la Scuola-laboratorio di arte applicata all'industria, la Scuola del Libro, la Scuola per sarti; fu dato concorso di opera e di mezzi per la fondazione di una Scuola per orologiai, di una Scuola per le industrie chimiche, dei saponi, delle vernici, degli olii, ecc., di una Scuola per l'industria della carta ecc.». [...] la «Scuola professionale femminile [...] di sartoria, biancheria, modisteria, ricamo e stiratura» e fu iniziato «l'esperimento della Scuola d'avviamento professionale per la lavorazione del legno, dei metalli preziosi» (in *L'opera della Società Umanitaria dalla sua fondazione ad oggi, 1° maggio 1911, cit.*, p. 55). Venne anche aperta una Scuola muraria (in *L'Umanitaria e la sua opera, cit.*, pp. 212-216). Per la valenza formativa delle scuole-laboratorio e il carattere paradigmatico nel complesso scolastico italiano si rimanda a O. Gelmi, *Il laboratorio nella storia della scuola italiana*, in G. Bertagna (a cura di), *Fare laboratorio. Scenari culturali ed esperienze di ricerca nelle scuole del secondo ciclo*, La Scuola, Brescia 2012.

⁸¹⁰ È quanto avveniva negli Stati Uniti, e che fu trasposto nelle scuole laboratorio in Italia.

«rendere l'operaio emigrante più cosciente dei suoi interessi, più intelligente delle sue pratiche necessità»⁸¹¹; ma in luogo dell'individualismo americano, qui la forza del singolo si fondava sull'azione collettiva – come l'autore lasciava intendere –, sulla solidarietà del gruppo e su obiettivi di natura sindacale (la lotta al crumiraggio, per esempio). Non senza un richiamo patriottico, che al «fine di solidarietà e di difesa operaia» associava «un elevato e nobile spirito d'italianità, cosicché i nostri emigranti contribuissero dappertutto per parte loro a tenere alto il prestigio e il nome sacro d'Italia»⁸¹². La forza del singolo era qui, almeno in parte, la forza delle idee sociali e dello spirito nazionale. Se l'emigrante era pensato «come produttore di forza-lavoro, come uomo, come italiano»⁸¹³, il compito dei maestri non era solo quello di prepararlo al viaggio, ma doveva coinvolgere un orizzonte più vasto.

Quali ordini di scuola per gli emigranti

Quando si parlava di scuole per gli emigranti, naturalmente la portata degli interventi non poteva che adattarsi a due fattori fondamentali: l'età anagrafica degli studenti e la disponibilità di tempo che gli emigranti adulti potevano dedicare alla scuola. Utilizzando come cassa di risonanza i Convegni magistrali organizzati in quegli anni, l'Umanitaria definì un piano di azione per così dire “teorico” che si articolava in 3 segmenti diversi e si rivolgeva a tre diverse tipologie di alunni: per i giovani in età dell'obbligo, insegnamenti nei corsi superiori delle scuole elementari (secondo un programma che ricorda la proposta Sergi del 1901); per gli adulti residenti in Italia, corsi speciali nelle scuole serali e festive istituite dalla legge Orlando; per gli emigranti che rientravano in Italia, speciali corsi invernali di tre o quattro mesi, ripartiti su una ventina di lezioni circa. Il primo di questi modelli venne illustrato nel marzo 1908 da Cabrini in una lettera a Francesco Siliato, promotore del IV Congresso della Federazione magistrale Archimede di Siracusa. Nell'impossibilità di partecipare personalmente all'evento a cui era stato invitato, Cabrini suggeriva il modello di scuola che – egli affermava – l'«Ufficio dell'emigrazione si accinge[va] a presentare ai diversi prossimi congressi provinciali

⁸¹¹ *Carlo Cassan e le scuole per gli emigranti in provincia di Padova, nel trigesimo della sua morte, 10 ottobre 1916*, Società Coop. Tipografica, Padova 1916, p. 10.

⁸¹² *Ivi*, p. 9.

⁸¹³ *Ibidem*.

indetti dalla classe magistrale»⁸¹⁴. Il fenomeno dell'emigrazione, proseguiva Cabrini, stava assumendo proporzioni allarmanti, e «mille sintomi autorizzano a ritenere che in varie province tali esodi sono destinati per molti e molti anni a caratterizzare l'economia locale»; perciò egli suggeriva che «i maestri e le autorità scolastiche municipali si sforzino di innestare sui corsi di IV-V-VI elementare un principio di insegnamento professionale tecnico tenendo presenti i caratteri dell'esodo locale (emigrazioni temporanee e permanenti, per le Americhe, per l'Africa e per l'Europa centrale, agricole od operaie ecc.) e piegando la scuola verso i bisogni specifici delle correnti migratorie»⁸¹⁵. Si trattava dunque di lavorare dentro la scuola popolare introdotta da Orlando, puntando sulle materie professionalizzanti per consentire ai giovani di competere con le maestranze d'oltralpe. Come aveva fatto notare nel 1903 la rivista «L'Emigrante» di Udine, l'obbligo scolastico nelle altre nazioni era «di *sei* e fin anco *otto* anni, senza contare che per gli adulti ci sono poi numerose scuole serali e estive»⁸¹⁶). Non siamo distanti dalle teorizzazioni di Vidari e Sergi viste nei capitoli precedenti, per i quali la preparazione all'emigrazione doveva essere intrinseca alla formazione regolare, e perciò competere al Ministero della pubblica istruzione che avrebbe dovuto piegare in questa direzione programmi e obiettivi didattici.

Per la preparazione degli adulti le strade possibili, come abbiamo visto, erano due. Come fece osservare l'avv. Fornasotto al 5° Congresso magistrale veneto tenuto a Belluno il 6-7 giugno 1908, una possibilità consisteva nell'innestare nelle Scuole serali e festive per gli adulti, previste anch'esse dalla legge Orlando, «l'insegnamento di materie che possano riuscire utili all'emigrante, come la conoscenza dei capisaldi delle leggi sociali estere e nozioni di terminologia francese o tedesca, di morale sociale, geografia commerciale, igiene del lavoro, aritmetica pratica e disegno applicato ai mestieri»⁸¹⁷. Per ottenere questo risultato Fornasotto invitava «i maestri e le loro organizzazione ad adoperarsi onde tutti i comuni di notevole emigrazione, le amministrazioni municipali, le Associazioni operaie e gli altri Enti si mettano d'accordo»⁸¹⁸ per erogare gli insegnamenti previsti.

⁸¹⁴ ASUMi, b. 159/1-4, Congressi magistrali 1908 marzo 20 – 1908 giugno 23, velina *da Capo Ufficio Emigrazione Cabrini a sig. Francesco Siliato, Federazione Magistrale Archimede Siracusa*, 20 marzo 1908.

⁸¹⁵ *Ibidem.*

⁸¹⁶ *Istruzione degli emigranti. Relazione presentata al Congresso il 18 gennaio*, in «L'Emigrante. Bollettino bimestrale del Segretariato dell'emigrazione di Udine», I, 1, 1903, p. 15.

⁸¹⁷ *La conferenza dell'Umanitaria*, in «L'Adriatico», 8 giugno 1908.

⁸¹⁸ *Ibidem.*

Infine la terza strada, quella che più si discostava dall'insegnamento istituzionale delle scuole regolari, consisteva nei corsi speciali, di pochi mesi e poche lezioni, rivolti ai lavoratori che rientravano in Italia nella "stagione morta" invernale. Qui l'obiettivo generale era quello di aiutare gli alunni a programmare il viaggio e a orientarsi senza troppe difficoltà una volta giunti nel paese di destinazione. Per questo, in una ventina di lezioni, i maestri dovevano fornire indicazioni sulle pratiche burocratiche da espletare e sugli uffici ai quali rivolgersi. Seguivano elementi di geografia, per presentare almeno a grandi linee lo stato di destinazione, nonché rudimentali nozioni di diritto (diritti e doveri dell'emigrante), di "legislazione operaia" (contratti di lavoro, clausole, assicurazioni, reclami e autorità competenti), di "legislazione straniera" (cittadinanza estera e modi per ottenerla, perdita e riacquisto della cittadinanza italiana, passaporti, rimpatrio), di economia (il risparmio). Lo studio delle lingue era spesso trascurato perché più problematico. Sarà questa la strada maggiormente percorsa dall'Umanitaria e dai Segretariati che a essa afferivano.

Quale organizzazione. Il caso di Padova

L'Umanitaria si è detto gestiva i corsi per gli emigranti non direttamente ma attraverso i Segretariati locali che coordinava. Prima di entrare nel dettaglio dei corsi, istituiti direttamente dai Segretariati locali e coordinati dall'Umanitaria, è opportuno un breve chiarimento rapporti che intercorrevano tra i Segretariati stessi e l'Umanitaria.

Dell'Umanitaria e del suo impegno a tutela della classe operaia si è già detto. Quanto ai Segretariati dell'emigrazione, essi si configuravano come strutture locali inizialmente autonome, fondate direttamente dagli emigranti (come a Udine) o dagli enti locali e dalle associazioni mutualistiche, dotate di propri organi direttivi e di libertà gestionale.

All'atto della sua costituzione, nel 1903, l'intento del Consorzio consisteva nella costruzione di una sorta di "ponte" tra le organizzazioni italiane e quelle degli altri paesi. E i sussidi che erogava alle istituzioni già esistenti dovevano costituire non la forma di una beneficenza orientata a gratificare se stessa ma uno strumento di costruzione e rafforzamento dello spirito di autodifesa e di solidarietà sociale della classe operaia⁸¹⁹. Disposizione organizzativa ereditata del resto dal ruolo propulsivo e di coordinamento

⁸¹⁹ Si rinvia a *Consorzio per la tutela dell'emigrazione temporanea nell'Europa continentale*, cit.

che l'Ufficio di emigrazione aveva nel 1907 assegnato a se stesso rispetto ai Segretariati e agli Uffici locali.

La scelta di avviare rapporti collaborativi con l'Umanitaria consentiva ai Segretariati di usufruire di alcuni servizi offerti dalla società milanese (appoggio politico, informazioni, consigli) e di cooperare con strutture simili negli intenti e nell'orientamento politico.

Tuttavia ne limitava la libertà di azione: in parte per i limiti intrinseci che l'adesione a ogni struttura associativa comporta, in parte per la tendenza dell'Umanitaria a condizionare dall'interno le deliberazioni dei Segretariati stessi.

Significativi a questo riguardo sono i documenti che si riferiscono alla costituzione e al funzionamento per l'anno 1908 del Segretariato d'emigrazione di Padova⁸²⁰. Il quadro che ne emerge è la tendenza dell'Umanitaria a controllare le strutture periferiche attraverso due strumenti: la partecipazione alla gestione finanziaria e l'inserimento nei consigli direttivi di persone "amiche", disposte a favorire le linee direttive che provenivano da Milano.

È in questo senso che vanno interpretate alcune lettere a firma di Osimo e Cabrini inviate tra il 1907 e il 1908 a Padova, in vista dell'apertura di un Segretariato (o più precisamente di un Ufficio di tutela degli operai emigranti e di difesa contro la disoccupazione, come venne in quel momento definito).

La prima lettera, datata 2 dicembre 1907, aveva come destinatario il deputato radicale Giulio Alessio⁸²¹, nel 1906 sottosegretario alle Finanze nel primo ministero Sonnino e in quel momento neo-presidente della Federazione magistrale veneta⁸²². Dal testo della lettera si comprende che Osimo e Cabrini non avevano assiduità con Alessio, perché si congratulavano della sua elezione al vertice della Federazione magistrale appresa «con lieto animo dai giornali»⁸²³, preoccupandosi di illustrargli il programma scolastico dell'Umanitaria e soprattutto i corsi che «organizzati specialmente nella stagione

⁸²⁰ Rinviamo ad ASUMi, b. 145/1-1.

⁸²¹ Giulio Alessio (Padova 1853 – Padova 1940), avvocato ed economista, dagli anni '80 si occupò di politica fondando a Padova un circolo liberal-progressista attivo fino al 1924. Fu deputato dal 1897 alla XXVI^a legislatura (1921-1924) e ricoprì numerosi incarichi governativi e parlamentari: sottosegretario alle finanze nel ministero Sonnino del febbraio-maggio 1906, vicepresidente della Camera nella XXIV^a legislatura (1913-1919), ministro delle poste e telegrafi nel governo Nitti del 1919, ministro dell'industria e del commercio con Giolitti tra 1920 e 1921, ministro di grazia e giustizia con Facta nel 1922. Antifascista, continuò a insegnare economia politica all'università e fu uno dei pochi accademici a non prestare giuramento alle "istituzioni". Cfr. E. Piscitelli, *Alessio, Giulio*, in DBI, 2, 1960.

⁸²² In ASUMi, b. 145/1-1, da *Segretario Generale dell'Umanitaria Osimo a on. avv. Prof. Giulio Alessio*, cit.

⁸²³ *Ibidem*.

invernale, mirano ad ornare i nostri emigranti di nozioni pratiche di disegno, di geografia, di legislazione sociale estera allo scopo di arricchire il valore sociale dell'emigrante stesso»⁸²⁴: premessa del tutto superflua per chi conosceva l'opera dell'Umanitaria, ma necessaria in caso contrario. Poi, dopo avere enumerato i voti espressi dai Congressi magistrali a favore delle scuole per gli emigranti a partire dal 1903, Osimo e Cabrini arrivavano al punto. «Se la SV consente all'utilità di questa iniziativa» – comunicavano ad Alessi – la Federazione magistrale veneta «potrebbero senz'altro invitare i maestri della regione a rivolgersi direttamente a noi per avere schiarimenti, indicazioni, manuali i quali potranno metterli in grado di adattare l'organizzazione dell'insegnamento alle condizioni locali»⁸²⁵.

Era un modo per allacciare un contatto con Alessi e con la Federazione magistrale veneta, ma nello stesso tempo per definire con chiarezza la paternità dei corsi per gli emigranti, che spettava evidentemente in via esclusiva all'Umanitaria. In questo modo, Osimo e Cabrini ponevano una sorta di diritto di primogenitura sui corsi che per iniziativa di Alessi e della Federazione veneta avrebbero potuto essere aperti nel futuro.

L'archivio dell'Umanitaria non conserva la risposta di Alessi ma siamo autorizzati a credere che l'apertura di Osimo e Cabrini sia andata a buon fine. A testimoniare è un altro documento conservato nello stesso faldone ("Padova 1907-1911") cioè la lettera che Cabrini e Osimo indirizzarono al consigliere comunale Pietro Braga il mese successivo, nel gennaio 1908. In primo luogo – essi spiegavano a Braga – il Consiglio direttivo dell'Umanitaria aveva deliberato di «concorrere con 1000 lire al primo anno di esercizio dell'istituendo Ufficio Padovano per l'emigrazione e contro la disoccupazione»⁸²⁶. Ma soprattutto, per chiarire la posizione dell'Umanitaria in seno al nuovo Segretariato, essi aggiungevano:

come uno di noi ti disse più volte, sarebbe desiderio dell'Umanitaria scegliere come proprio rappresentante nella costituenda sezione Padovana l'avv. Giulio Alessio ma a tale scelta l'Umanitaria andrebbe soltanto quando avesse la sicurezza che tu, a cui tanto dobbiamo questa iniziativa, entrassi nel Consiglio della sezione per altra via: o per quella delle Mutue Cooperative o per l'altra della Camera del lavoro. Tra amici non dobbiamo fare complimenti: tu intuisce le considerazioni che ci consigliano

⁸²⁴ *Ibidem.*

⁸²⁵ *Ibidem.*

⁸²⁶ In ASUMi, b. 145/1-1, da Cabrini e Osimo a Pietro Braga, Consigliere comunale, 24 gennaio 1908.

Alessio, ma comprendi anche che noi non vogliamo privarci della tua opera assolutamente indispensabile alla buona riuscita dell'impresa⁸²⁷.

In sostanza, grazie al finanziamento di 1000 lire, l'Umanitaria acquisiva il diritto alla nomina di un rappresentante in seno al Consiglio del nuovo Segretariato e la scelta di Alessio come portavoce avrebbe comportato un triplice risultato: ottenere in Consiglio l'appoggio di un uomo potente, forte anche in Parlamento; beneficiare dell'appoggio del fidato Braga, presente anch'egli in Consiglio quale rappresentante delle Cooperative o della Camera del lavoro, e infine, attraverso la mediazione di Alessio e della Federazione magistrale, figurare davanti a tutti i maestri veneti come punto di riferimento degli istituendi corsi per gli emigranti.

Per raggiungere la quadratura del cerchio restava da convincere Alessio, che dell'intera operazione era l'inconsapevole snodo fondamentale. A questo fine Cabrini e Osimo ricorsero alla mediazione di una conoscenza comune, l'avv. Catticich, anch'egli radicale, che nelle elezioni politiche del 1913 si presenterà in lista proprio con Alessio⁸²⁸. Anche in questo caso la documentazione lacunosa non ci permette di ricostruire nel dettaglio tutti i passaggi. Però dell'adesione di Alessio siamo certi, perché il 1 marzo 1908 Cabrini e Osimo inviarono a Braga una lettera in cui si congratulavano «con Braga, Alessio e avv. Viterbi per essere eletti a membri della Commissione direttiva dell'Ufficio di emigrazione di Padova»⁸²⁹ (il Consiglio direttivo al completo risulta costituito da Giulio Alessio, Giuseppe Viterbi, Romeo Mion, Giuseppe Carraro e Pietro Braga, rappresentanti rispettivamente la Società Umanitaria, il comune di Padova, la Camera di commercio di Padova, le Società mutue e cooperative della provincia di Padova e la Camera del lavoro di Padova⁸³⁰). Che l'azione a favore degli emigranti sarebbe stata intrapresa sotto l'egida dell'Umanitaria, si ricava del resto anche dal passo della stessa lettera in cui Osimo e Cabrini rassicuravano Braga che avrebbero mandato «come richiesto un ispettore, il Rondani, appena si liberi da impegni in Romagna, per parlare agli emigranti»⁸³¹.

⁸²⁷ *Ibidem*.

⁸²⁸ Ne siamo a conoscenza dal resoconto che Antonio Lazzarini ha lasciato delle elezioni politiche del 1913 in A. Lazzarini, *Vita sociale e religiosa nel Padovano agli inizi del Novecento*, Storia e letteratura, Vicenza 1978, p. 238.

⁸²⁹ ASUMi, b. 145/1-1, da *Cabrini e Osimo a Braga*, 1 marzo 1908.

⁸³⁰ Ufficio di tutela degli operai emigranti e opera contro la disoccupazione, *Relazione sull'opera dell'Ufficio nell'anno 1908*, Società coop. Tipografica, Padova 1910, p. 1.

⁸³¹ ASUMi, b. 145/1-1, da *Cabrini e Osimo a Braga*, 1 marzo 1908.

Dunque fin dall'atto di fondazione l'Ufficio di emigrazione di Padova dipendeva strettamente dalla Società Umanitaria di Milano (e questa affiliazione verrà espressa chiaramente anche nella Relazione dell'Ufficio per l'anno 1908⁸³²), anche se al concorso finanziario del nuovo ente intervennero il comune di Padova (2500 lire), la Cassa di risparmio di Padova (2000 lire), la Camera di commercio di Padova (250 lire), la Camera del lavoro (50 lire), la Società di mutuo soccorso fra artigiani, negozianti e professionisti (50 lire), la Società cooperativa tipografica (20 lire) e la Federazione dei lavoratori del libro (5 lire)⁸³³.

A fornirne un'ulteriore dimostrazione del ruolo determinante dell'Umanitaria (nonostante l'apporto finanziario del comune fosse molto più elevato) stanno per esempio le lettere che in quello stesso 1908 Braga inviava alla sede centrale, informandola dei progressi delle varie iniziative, e la richiesta di inviare a Padova un rappresentante dell'Ufficio di Milano per sincerarsene di persona⁸³⁴. Ancora, l'anno successivo egli chiedeva a Milano di inviargli alcune copie «di ciascuno dei seguenti opuscoli: *Manuale del Segretariato d'emigrazione; Elementi per le lezioni agli emigranti; Istruzioni e consigli agli emigranti*»⁸³⁵, allegando l'ordinazione (questa a sue spese) di alcune centinaia di copie di materiale e opuscoli informativi da distribuire agli emigranti⁸³⁶, mentre in altre lettere chiedeva a Cabrini di adoperarsi presso il Ministero degli esteri per ottenere «una certa quantità di pubblicazioni» da inserire nelle “cassette” delle biblioteche circolanti che aveva intenzione di inviare nei principali centri emigratori della provincia⁸³⁷.

Le biblioteche circolanti

Sviluppare competenze professionali collegandole a un adeguato corredo di cultura generale, era l'obiettivo che l'Umanitaria fin dalla fondazione aveva posto alla base del suo programma educativo, nella convinzione che «l'educazione tecnica della mano

⁸³² Ufficio di tutela degli operai emigranti, *Relazione sull'opera dell'Ufficio nell'anno 1908, cit.*, p. 1.

⁸³³ *Ivi*, pp. 1-2.

⁸³⁴ ASUMi, b. 145/1-1, da *Ufficio di tutela degli operai emigranti e di difesa contro la disoccupazione a Società Umanitaria*, s.d. (f.to G. Viterbi, P. Braga e M. Bordigiago); da *Ufficio di tutela degli operai emigranti e di difesa contro la disoccupazione a Società Umanitaria*, 15 dicembre 1908 (f.to P. Braga e M. Bordigiago); da *Società Umanitaria a Ufficio di tutela degli operai emigranti e di difesa contro la disoccupazione*, 19 dicembre 1908 (f.to A. Cabrini).

⁸³⁵ ASUMi, b. 145/1-1, da *Ufficio di tutela degli operai emigranti e di difesa contro la disoccupazione a Ufficio emigrazione Milano*, 26 gennaio 1909 (f.to M. Bordigiago e P. Braga).

⁸³⁶ *Ibidem*. Si trattava di 100 copie del *Vademecum del corrispondente*, 50 *Guide per la Svizzera*, 100 *Guide per la Germania*, 50 *per il Lussemburgo* e 50 *per l'Austria*. Il costo previsto per le 50 *Guide per il Lussemburgo* era di 3,50 lire e di 6 lire quello per le 100 *Guide per la Germania*.

⁸³⁷ ASUMi, b. 145/1-1, da *Bordigiago e Braga a Cabrini*, 28 settembre 1909 e 23 ottobre 1909.

d'opera, in qualunque maestranza, presuppone nell'apprendista un certo corredo di nozioni, che abbiano allargato i confini del suo orizzonte mentale e svegliata la sua intelligenza, rendendola atta all'intuizione rapida e all'attenzione costante, indispensabili non solo ad apprendere ma a ritenere e ad eseguire»⁸³⁸. Per questa ragione, nel 1904 l'Umanitaria istituì il Consorzio delle biblioteche popolari, presieduto da Filippo Turati, diretto da Ettore Fabietti e sostenuto finanziariamente da vari enti milanesi⁸³⁹. Inizialmente il Consorzio limitò la sua azione a Milano, proponendosi di «istituire biblioteche popolari in tutti i quartieri della città»⁸⁴⁰, ma alla luce del successo ottenuto, qualche anno dopo promosse la creazione di una Federazione italiana delle biblioteche popolari, per estendere a scala nazionale il positivo esperimento milanese.

La Federazione venne istituita nel 1908; risale allo stesso anno, e a quel clima di grande vivacità culturale, la fondazione di una biblioteca per gli emigranti. In quell'anno Cabrini era stato chiamato a dirigere l'Ufficio emigrazione dell'Umanitaria e l'istituzione della biblioteca fu uno dei primi risultati della sua azione. Pensata come struttura circolante che avrebbe dovuto seguire all'estero gli emigranti, la biblioteca era intitolata a Edmondo De Amicis, morto in quell'anno; disponeva di «alcune migliaia di volumi razionalmente distribuiti in 10-12 cassette»⁸⁴¹, circolava in Svizzera e in Germania, forse in Francia, e restava 3 o 4 mesi nella stessa località appoggiandosi «ad istituzioni aperte ai lavoratori senza distinzioni di nazionalità o di partito politico»⁸⁴². A finanziarla contribuì il governo: il Ministero dell'istruzione donò 500 lire «in via assolutamente eccezionale e straordinaria»⁸⁴³, il Ministero dell'agricoltura, industria e commercio 300 lire, aggiungendo le 12 cassette di legno, costruite dalla Scuola professionale di Foggia per le arti meccaniche e fabbrili (lo apprendiamo da una serie di note scambiate tra Ministero, Ufficio emigrazione e scuola di Foggia⁸⁴⁴). Donazioni minori vennero da benefattori

⁸³⁸ *L'opera della Società Umanitaria dalla sua fondazione ad oggi, 1° maggio 1911, cit.*, p. 73.

⁸³⁹ *Ibidem*. Contribuirono alla nascita del Consorzio delle biblioteche popolari il comune di Milano, la Camera di commercio, l'Università popolare, la Camera del lavoro, la Società promotrice della cultura popolare e l'Unione cooperativa.

⁸⁴⁰ *Ibidem*.

⁸⁴¹ *Per i nostri emigrati*, in «L'Umanitaria», IV, 42-43, 1908, p. 172.

⁸⁴² *Ibidem*.

⁸⁴³ ASUMi, b. 143/2, Contributo, da Consiglio scolastico della provincia di Milano a sig. Presidente della Società Umanitaria (Ufficio Emigrazione in Europa), 5 febbraio 1909 (f.to Il Regio Provveditore).

⁸⁴⁴ ASUMi, b. 143/2, da Scuola professionale di Foggia per le arti meccaniche e fabbrili a Presidente della Società Umanitaria (f.to Il Presidente L. [Pessora]), 22 dicembre 1909; da Ministero di agricoltura, industria e commercio a Signor Presidente della Società Umanitaria (f.to il Ministro Luigi Luzzatti), 23 dicembre 1909; velina A. SuaEcc. Il Ministro dell'A. I. e Commercio (f.to il Presidente Alessi e Il Segretario generale Osimo), 18 gennaio 1910.

privati, tra cui Ettore Ponti, Ugo Pisa, la Dante Alighieri, l'Unione magistrale nazionale, e da alcuni editori: Sonzogno, Bemporad, Società editrice libraria, Agnelli, Unione tipografica editrice e Società editrice lombarda⁸⁴⁵ Nell'archivio della Società Umanitaria è depositato un elenco dei 150 volumi contenuti in una delle cassette circolanti. Purtroppo non ne conosciamo la destinazione (forse Marsiglia?) per lo stato di deperimento del documento. Significative, a ogni modo, le indicazioni che ci vengono dai soggetti e dagli autori elencati⁸⁴⁶. In questo elenco la dotazione di romanzi e novelle, anche stranieri, costituiva quasi la metà dei titoli: a titolo di esempio segnaliamo *Le confessioni di un italiano* di Ippolito Nievo, *Eros e Drammi intimi* di Giovanni Verga, *Papà Goriot e Eugénie Grandet* di Balzac, *Manon Lescaut* di Antoine Prévost, *Il matrimonio di Figaro* di Beaumarchais, nonché testi di Molière e Goldoni. Il livello culturale richiesto da questi titoli non era elementare. Allo stesso modo, erano destinate a un pubblico alfabetizzato le letture di genere storico o politico (molte a sfondo risorgimentale): tra gli autori troviamo Mazzini, D'Azeglio, Pellico, Garibaldi e Carducci; tra i titoli *I martiri della libertà italiana* di Atto Vannucci, *I martiri di Belfiore* di Alessandro Luzio, ma anche *L'Affaire Dreyfus* di Zola. Su Garibaldi due biografie: *Vita di Garibaldi* di J.W. Mario e *Garibaldi: la sua vita narrata ai giovani* di Eugenio Checchi. Giulio Verne spiccava tra gli autori di intrattenimento, con vari titoli; Collodi nella letteratura per l'infanzia (*Giannetto e Minuzzolo*).

Dal momento che i lettori potenziali si trovavano tra le maestranze operaie impegnate in attività lavorative all'estero, nelle cassette non potevano mancare volumi di aggiornamento culturale e professionale. Tra i primi, un vocabolario italiano, un corso di storia, *l'Atlante* scolastico De Agostini e un volume di "calcolo differenziato". Per l'aggiornamento professionale un nutrito numero di manuali (per elettricisti, calderari, operai, capomastri, fabbri, montatori di macchine, falegnami ed ebanisti ecc.) e studi specialistici (sui laterizi, i mattoni a pietra, l'arte siderurgica e la confezione di biancheria). Infine, testi di igiene (alimentare e domestica), di medicina (vaccinazioni e specifiche patologie) e *Il movimento operaio* di Achille Loria.

⁸⁴⁵ *Per i nostri emigrati*, in «L'Umanitaria», cit., p. 172.

⁸⁴⁶ ASUMi, b. 143/2, documento s.n., s.d.

Alle biblioteche circolanti in Europa si affiancarono quelle delle scuole per gli emigranti in Italia. In questo caso l'acquisto dei libri e la gestione logistica spettarono ai Segretariati, che impressero un carattere locale a ciascuna di esse.

10. L'Umanitaria. Le prime esperienze didattiche

Cooperando in modo sinergico, tra il 1908 e il 1910 gli Uffici centrali dell'Umanitaria e alcuni Segretariati dell'emigrazione avviarono le prime concrete esperienze didattiche. Le province "pilota" furono Belluno e Padova nell'a.s. 1908-1909 e la sperimentazione si estese presto ad altre aree del nord-est⁸⁴⁷: nel 1909-1910 Brescia ebbe sei scuole speciali (Collio, Saviore, Passirano, Ossimo, Borno ed Esine), cinque Feltre e Fonzaso; quattro furono aperte a Udine (Travesio, Venzona, Artegna, Susans)⁸⁴⁸, tre a Legnago (Terrazzo, Castagnaro e Villabartolomea), due a Rovigo (Mardinago – Boara Polesine), «alcune» a Cesena⁸⁴⁹ (le regioni del nord-ovest e le province dell'Italia centro-meridionale furono invece meno recettive: nessun corso è infatti documentato nel biennio 1908-1910 nelle aree di Biella, Guastalla, Intra, Jesi, Piacenza e Schio, che pure erano sede di Segretariato).

Per ragioni di spazio non sarà possibile descrivere nel dettaglio l'intero ventaglio delle realizzazioni scolastiche di quegli anni. Ci soffermeremo però sui casi di Belluno e di Padova, che rappresentano gli esempi paradigmatici di due diversi modi di concepire l'istruzione per gli adulti emigranti: professionalizzante, con prevalenza dell'insegnamento del disegno tecnico nel progetto bellunese; generalista e orientato alla preparazione culturale in quello di Padova. Nelle prossime pagine cercheremo di delineare il quadro ideologico e pedagogico in cui operavano gli enti organizzatori e i

⁸⁴⁷ 4° *Convegno annuale dei Segretariati laici di emigrazione. Milano 24 febbraio 1911. Verbale del Convegno e relazioni sommarie dei Segretariati aderenti per l'anno 1910 (Società umanitaria, Ufficio di emigrazione centrale dei segretari laici di emigrazione)*, Cooperativa tip. degli operai, Milano 1911.

Nel 1908 il Segretariato di Fabriano aveva «deliberato di aprire provvisoriamente una Scuola per gli emigranti, sul programma dell'Umanitaria» di cui è stata trovata notizia solo in *Il Segretariato d'Emigrazione di Fabriano*, in «L'Umanitaria», V, 8, 1909, p. 68.

⁸⁴⁸ *Ivi*, pp. 82-83. Per i corsi nella provincia di Udine furono erogate 600 lire, con il concorso del Segretariato locale, dei Municipi e degli insegnanti. Per l'istituzione delle Biblioteche circolanti per gli emigranti il Segretariato di Udine si accordò con la sezione friulana della Società Umanitaria per un fondo di 1000 lire (740 versate dal Segretariato, la restante parte dalla Umanitaria). Con questa prima *tranche* furono allestite 4 cassette di libri, consegnate gratuitamente alle sezioni di Ovedasso, Stazione di Carnia, Dardago di Budoja e Ronchis. Le sezioni «accolsero con grande simpatia le Biblioteche circolanti, e vi impiegarono i loro fondi, di tal modo che oggi il Segretariato vanta 14 Biblioteche, che in complesso sono costate L. 815, con un totale di 1500 volumi» (p. 83).

⁸⁴⁹ *Ivi*, p. 68.

maestri impegnati nei corsi, mettendo in luce le divergenti opinioni sul modo di costruire e far funzionare le scuole. Divergenze, occorre sottolinearlo, dettate dalla varietà delle condizioni locali più che da una differente concezione dell'emigrante e della sua collocazione nel mondo.

11. Il modello professionalizzante: il caso di Belluno

Già nel 1901 in provincia di Belluno era stato fatto un primo tentativo di aprire una scuola per emigranti nell'ambito del movimento socialista locale; a farsene interprete era stato l'avvocato Angelo Galeno, dal 1904 docente al liceo di Mantova e figura di spicco nell'associazionismo magistrato locale⁸⁵⁰, contestualmente al suo progetto di istituire un Segretariato provinciale dell'emigrazione temporanea⁸⁵¹. Però questo tentativo doveva essere stato infruttuoso, perché qualche tempo dopo – sicuramente dopo il 1903 – vediamo Galeno avanzare di nuovo la stessa proposta, quando alcuni notabili locali (il cav. Fabris⁸⁵² e il prof. Friggeri) promossero a Belluno la fondazione di una Scuola industriale e commerciale che, nelle intenzioni dei proponenti, doveva diventare «la colonna vertebrale della provincia Bellunese ed essere in avvenire base della prosperità economica della classe capitalistica»⁸⁵³. Anche Galeno, socialista, era persuaso che la Scuola industriale avrebbe giovato all'intero comprensorio bellunese: non solo alle «classi medie e capitalistiche», come scriveva in un suo opuscolo, ma soprattutto «ai lavoratori autentici», che avrebbero tratto «grandi vantaggi diretti e indiretti» dalla creazione di nuove industrie locali e dal perfezionamento professionale individuale. Per questo Galeno aderiva al progetto di Fabris e Friggeri, arricchendo però l'offerta formativa con la proposta di aggiungere alla scuola una Sezione speciale per l'emigrazione (tra 1901 e 1902 quasi un quarto della popolazione locale aveva richiesto il passaporto per l'espatrio): nelle intenzioni del proponente l'iscrizione alla Scuola

⁸⁵⁰ Angelo Galeno ebbe un incarico di insegnamento presso il liceo di Mantova dal 1904. Presidente della locale associazione fra i professori delle scuole medie, fu eletto consigliere comunale e assessore alle finanze del comune di Mantova nel 1910. Militò nel partito socialista, aderendo alla corrente massimalista. In G. Berti (a cura di), *Socialismo, anarchismo e sindacalismo rivoluzionario nel Veneto tra Otto e Novecento. Atti del Convegno. Castello di Monselice, 12 ottobre 1903*, Il Poligrafo, Padova 2004, p. 53.

⁸⁵¹ In A. Galeno, *Scuola della Emigrazione temporanea - Sezione della Scuola Industriale di Belluno e Cattedra ambulante di legislazione comparata del lavoro*, Pietro Fracchia, Belluno [dopo 1903].

⁸⁵² Ipotizziamo che si trattasse di Emilio Andrea Fabris (Belluno 1886 – Belluno 1930) al quale l'Istituto Tecnico Industriale ha dedicato un busto commemorativo nel 1969 (www.chieracostui.com/costui/docs/search/schedaoltre.asp?ID=10450).

⁸⁵³ A. Galeno, *Scuola della Emigrazione temporanea*, cit.

speciale per gli emigranti avrebbe dovuto essere aperta a tutti (ragazzi e adulti, iscritti o meno alla Scuola industriale) mentre la durata e gli orari dei corsi dovevano avere una configurazione diversificata per corrispondere alle esigenze delle varie fasce di studenti («i corsi possono avere la durata di un bimestre come di più bimestri»; la scuola, egli affermava, «sarà autunnale o invernale, serale o diurna, ovvero l'uno e l'altro ove fosse necessario»). Quanto agli insegnamenti, avrebbero trattato «nozioni pratiche di lingua francese, inglese e tedesca», «rudimenti di geografia e viabilità dei paesi d'Europa» ed «elementi di legislazione comparata del lavoro». Lingue straniere, geografia e diritto come discipline portanti⁸⁵⁴, dunque, apprese, si legge nel documento redatto da Galeno, «con sistema esclusivamente Fröebeliano».

L'ultimo punto merita qualche attenzione. Come sappiamo, nella concezione pedagogica di Fröebel entravano elementi ricavabili dalla cultura romantica e dalle teorie idealistiche del primo Ottocento, e dominava una prospettiva panteistica che sembra stridere con l'ideologia socialista mutuata dal razionalismo marxista in cui l'iniziativa si inscriveva. Come pure è per certi versi dissonante l'accostamento tra i *Kindergarten* di Fröebel e una scuola per lavoratori adulti. Il documento in nostro possesso non lo chiarisce, ma forse per metodo fröebeliano qui si intendeva un metodo didattico che, aspirando al superamento del nozionismo, mirava a valorizzare l'esperienza quotidiana. Liberata dalle istanze metafisiche e orientata allo sviluppo delle attività manuali, la pedagogia fröebeliana poteva così adattarsi alle esigenze di una Scuola tecnica e di lavoratori anche adulti.

Oltre al corso speciale, nello stesso opuscolo Galeno auspicava l'attivazione di un corso autunnale per i docenti elementari («affinché alla lor volta sieno delle materie maestri nei paesi della provincia»⁸⁵⁵), di una Cattedra ambulante di emigrazione (per fornire nozioni di «legislazione comparata del lavoro in Europa» nei paesi più disagiati) e di un «istituto complementare» nella scuola elementare comunale: un progetto «verticale» che affrontava le tematiche emigratorie a partire dalla scuola elementare, per arrivare ai corsi magistrali passando attraverso le cattedre ambulanti e la scuola speciale.

⁸⁵⁴ *Ibidem*: così che «il discente, sebbene analfabeta o quasi, potrà apprendere in diverse lingue la nomenclatura degli strumenti tecnici del proprio mestiere e di ciò che ad esso si connette, i vocaboli necessari a manifestare i bisogni essenziali della vita, a conoscere i paesi e nello stesso tempo le leggi che direttamente o indirettamente lo interessano».

⁸⁵⁵ *Ibidem*.

Quale esito concreto abbia avuto questo progetto non è noto. Sappiamo che una “Scuola industriale” venne inaugurata a Belluno il 26 marzo 1905, che i corsi iniziarono il 6 novembre con 44 allievi e che il primo direttore fu l’ing. Guglielmo Sartori⁸⁵⁶; quanto all’attivazione dei corsi speciali, importante è sottolineare come la provincia di Belluno si sia mossa con un certo anticipo rispetto ad altre zone italiane, e come qui la formazione ponesse attenzione agli aspetti professionalizzanti. Su questo punto, qualche anno più tardi converrà anche Cabrini, quando nel manuale *Il maestro degli emigranti* affermerà che

l’istruzione dell’emigrante italiano [...] si risolve in una vera istruzione professionale [...]. Istruzione professionale, non perché quello di emigrare debba considerarsi come un mestiere indispensabile alla economia del nostro paese, ma come una forma speciale di temporaneo collocamento della nostra mano d’opera per cui il mestiere di falegname o di muratore o di contadino deve essere esercitato in condizioni che non sono quelle in cui si svolgerebbe il mestiere stesso se esercitato in patria⁸⁵⁷.

Quanto all’Umanitaria, non è comprovato un suo coinvolgimento diretto in questa prima iniziativa ma non possono essere esclusi contatti diretti: il Segretariato di Belluno aveva aderito al Consorzio promosso dall’Umanitaria già nel 1903-04 e proprio il direttore della Scuola industriale di Belluno, Sartori, qualche anno dopo avrebbe preso parte a una Commissione di studio per la realizzazione delle scuole speciali (la prima in Italia) promossa dal Segretariato d’emigrazione di Belluno, che dell’Umanitaria era Ufficio corrispondente.

Il progetto del Segretariato dell’emigrazione di Belluno

Nel febbraio 1908, la “V^a Assemblea annuale degli emigranti della provincia di Belluno consociati nel Segretariato dell’emigrazione” deliberava «di affidare al Consiglio direttivo del Segretariato il compito di costituire una Commissione avente lo scopo di studiare il modo di far sorgere e funzionare corsi speciali d’istruzione per gli emigranti»⁸⁵⁸, come ci dice la *Relazione* che il Segretariato pubblicò un anno più tardi.

⁸⁵⁶ L’attuale denominazione della scuola è Istituto Tecnico Industriale Statale “Gerolamo Segato”, con sede in via J. Tasso 11, Belluno. Dati ricavati da <http://www.itisegato.it/sitoscuola/index.php/storia.html>

⁸⁵⁷ A. Cabrini, *Il maestro degli emigranti*, cit., p. 4.

⁸⁵⁸ In *Relazione sulle scuole invernali per gli emigranti istituite nell’inverno 1908-1909 (Segretariato dell’emigrazione di Belluno, Commissione per le scuole degli emigranti)*, Tip. Commerciale, Belluno 1909, p. 2.

Nel gruppo di lavoro figuravano l'ispettore scolastico Bortolo Marcer, il direttore didattico delle scuole comunali di Belluno Antonio Pastorello, Francesco Frigimelica e Francesco Dal Fabbro (rispettivamente presidente e segretario del Segretariato dell'emigrazione), ma anche il direttore dell'Istituto tecnico di Belluno Guglielmo Sartori: così che la Commissione rappresentava gli ordini di studio elementare e tecnico, gli uffici periferici del Ministero dell'istruzione e indirettamente anche l'Umanitaria, attraverso i due membri del Segretariato di Belluno. I lavori della Commissione iniziarono nel maggio 1908. Fin dalla prima seduta, ci informa la *Relazione*, i commissari individuavano come obiettivo prioritario delle nuove scuole quello di «perfezionare le cognizioni elementari e la coltura generale degli emigranti, e di avviarli alla coltura professionale speciale (disegno, tecnologia, geometria, aritmetica applicata)»⁸⁵⁹. Non corsi di alfabetizzazione dunque, ma di perfezionamento culturale e professionalizzanti: è questo il punto di maggiore difformità fra questa scuola e quelle che lo stato aveva aperto nel 1904-1905 nelle regioni del sud e che, ricordiamo, miravano in prima battuta all'apprendimento dei fondamenti basilari della lettura e scrittura.

Quanto ai fondi necessari per il funzionamento delle scuole, la *Relazione* dice che a farsene carico doveva essere proprio il Segretariato, per la difficoltà di ottenere sussidi dai comuni e per la scarsa rilevanza dei fondi provenienti dalle associazioni di previdenza e operaie locali; ma soprattutto per il significato sociale e per il valore dell'iniziativa che, affermavano i commissari, «sarebbe una delle più utili esplicazioni»⁸⁶⁰ dell'attività del Segretariato.

I programmi di insegnamento dovevano variare da paese a paese a seconda delle diverse categorie di lavoratori e in base alla maggiore o minore difficoltà di reclutamento di maestri idonei, e prevedevano «aritmetica, geometria e disegno (applicazioni alle costruzioni fondamentali, interpretazione di un disegno semplice); italiano (esercizi di lettura che potranno aggirarsi sui principi di legislazione operaia, diritti e doveri, viaggi ecc.); come materia complementare, la geografia e, dove sia possibile, lingue straniere, specialmente il tedesco»⁸⁶¹. Come si vede, un ampliamento dei contenuti disciplinari rispetto alla proposta Galeno, che si limitava a geografia, lingue e legislazione straniera.

⁸⁵⁹ *Ivi*, pp. 2-3.

⁸⁶⁰ *Ivi*, p. 3. Per compensare l'esborso, la Commissione suggeriva di richiedere un aumento del sussidio governativo a favore del Segretariato.

⁸⁶¹ *Ibidem*.

La stagione individuata come più opportuna era l'inverno, da dicembre a marzo; i giorni di lezione la domenica e il giovedì, di preferenza in orario diurno. Quanto alle sedi, la Commissione stilò un elenco tenendo conto dei flussi migratori, della presenza di istituti formativi (soprattutto di disegno) e di insegnanti disposti a svolgere il programma speciale. Le località prescelte per l'inverno 1908-1909 furono Falcade (insegnante il maestro Domenico Ronchi), Limana (insegnante il maestro Giuseppe Padovani), Cesiomaggiore (maestro Gioachino Bettio) S. Stefano di Cadore (maestro Pietro Frescura) e Farra d'Alpago (maestro Osvaldo Bortoluzzi).

La *Relazione* dice ancora che nelle riunioni successive presero forma gli aspetti più strettamente organizzativi: la retribuzione degli insegnanti, quantificata in 100 lire per ciascun corso più il rimborso delle spese di trasferta; la data di apertura dei corsi, fissata per il 27 dicembre 1908; la pubblicizzazione dell'iniziativa, con avvisi in tutti i comuni dove le scuole dovevano sorgere e in quelli limitrofi.

La Commissione si occupò anche di definire l'orario didattico: lezioni di 2 ore ciascuna, con alternanza delle materie teoriche e pratiche secondo lo schema seguente:

1 ^a settimana	giovedì	1 ^a ora 2 ^a ora	lingua italiana aritmetica
	domenica	1 ^a ora 2 ^a ora	disegno disegno
2 ^a settimana	giovedì	1 ^a ora 2 ^a ora	geografia geometria
	domenica	1 ^a ora 2 ^a ora	disegno disegno

Come si nota dalla tabella, la disciplina caratterizzante era il disegno, al quale veniva assegnato il 50% del monte ore, mentre le altre quattro materie erano distribuite sulla quota residua. Le conferenze di italiano e geografia prevedevano la composizione di «qualche breve e semplice lettera sopra argomenti che possano interessare l'operaio»⁸⁶²; aritmetica e geometria includevano frequenti esercitazioni alla lavagna; per le lezioni di disegno era necessario disporre, «oltreché di carta comune, di una matita, una gomma, una squadra e una riga, un compasso per matita, un metro o un doppio decimetro»⁸⁶³.

Le lezioni previste dalla Commissione erano 30 per un totale di 60 ore. Per l'ammissione era necessario «dimostrare di saper leggere e scrivere abbastanza correntemente e di avere

⁸⁶² *Ivi*, p. 5.

⁸⁶³ *Ibidem*.

una età non inferiore ai 14 anni»⁸⁶⁴, mentre il numero massimo di allievi per corso era fissato a 40.

La programmazione per ciascuna disciplina era la seguente⁸⁶⁵:

Lingua italiana	a) Diritti e doveri dell'emigrante in terra straniera - Passaporto e altri documenti di identificazione - Concessioni speciali sulle ferrovie - Dichiarazioni doganali - Monete e cambio, esercizi pratici - Atti di stato civile (nascita, morte, matrimonio) - Indicazioni sulla cittadinanza - Obblighi militari - Ricorsi alle autorità e ai tribunali del paese in cui l'emigrante si trova - Impiego dei risparmi e loro trasmissione in Italia - Nozioni sulle principali leggi che regolano il lavoro: lavoro dei fanciulli e delle donne; riposo settimanale; assicurazione contro gli infortuni del lavoro; cassa di previdenza per le malattie, l'invalidità, la vecchiaia e la disoccupazione. b) esercizi pratici di redazione di brevi e semplici lettere.
Geografia	Nozioni elementari di geografia fisica e politica dell'Italia e dei paesi, verso i quali specialmente è diretta l'emigrazione locale: Francia, Svizzera, Germania, Austria, e Stati d'America. Cenni sulle forme di governo, la lingua, la religione, usi principali e condizioni dell'agricoltura, dell'industria e del commercio in quei paesi. Le principali vie di comunicazioni coll'estero.
Aritmetica e Geometria	Le 4 operazioni dell'aritmetica sui numeri interi e decimali - Le principali figure geometriche piane e solide; misure delle superfici e dei volumi - Sistema metrico decimale - Peso specifico dei materiali - Applicazioni al calcolo del volume, del peso e del prezzo di alcune costruzioni semplici in muratura, in legno e in ferro (per esempio un muro, una cassa in legno, un cancello di ferro).
Disegno	Strumenti del disegnatore e loro uso - Tracciamento delle figure geometriche - Scale di riduzione - Rappresentazione dei corpi in disegno mediante proiezioni ortogonali o schizzi quotati - Disegno in scala di costruzioni semplici in muratura (finestre, porte, gradinate, cornici, fumaiole), in legno (un tavolo, un banco, una sedia, serramenta di porte e finestre) e in ferro (chiodi, viti, pulegge, cancelli, chiavi e serrature), rilevando o da modelli grafici o dal vero.

Si trattava di un programma didattico abbastanza ben progettato da fungere da modello per altre scuole negli anni successivi: nel suo manuale *Il Maestro degli emigranti*, nel 1912 Cabrini citerà proprio il caso di Belluno come esempio virtuoso dell'istruzione di «tipo settentrionale, destinato ad agire su emigranti in buona parte applicati a mestieri

⁸⁶⁴ *Ibidem*.

⁸⁶⁵ *Ivi*, pp. 6-7.

qualificati come scalpellini, muratori, stuccatori, pittori di stanze, tessili e via dicendo»⁸⁶⁶, diverso secondo Cabrini dal «tipo meridionale, destinato ad agire su emigranti in gran maggioranza contadini che all'estero saranno adibiti a mestieri non qualificati come sterratori, braccianti, manuali di fabbrica»⁸⁶⁷.

Quanto al materiale didattico, guide, testi legislativi e manuali venivano forniti dal Segretariato di Belluno, mentre le tavole di disegni e i modelli di costruzioni provenivano dalla Scuola industriale.

Le scuole attivate

Come apprendiamo ancora dalla *Relazione*, nell'inverno 1908-1909 il Segretariato di Belluno provvide all'apertura dei corsi di Falcade, Limana, Farra d'Alpago e Cesiomaggiore, mentre non fu realizzato il quinto corso, quello di S. Stefano di Cadore.

L'andamento dei corsi è riassunto nella seguente tabella⁸⁶⁸:

Inverno 1908-1909

Località	Apertura	Chiusura	Lezioni	Iscritti	Frequentanti
Falcade	14.01.1909	28.03.1909	36	64	50
Cesiomaggiore	27.12.1909	31.03.1909	30	40	25
Farra d'Alpago	27.12.1909	28.03.1909	30	36	17
Limana	24.12.1909	08.04.1909	35	20	17
Totale			131	160	109

L'assenza di uniformità è il dato più evidente. A differenza di quanto inizialmente stabilito dalla Commissione, che aveva fissato per il 27 dicembre l'inaugurazione dell'anno scolastico, la data di apertura e chiusura delle scuole variava, come pure il numero delle lezioni di ciascun corso (da 30 a 36, a scadenza bisettimanale). Variazioni imposte dalle esigenze locali e consentite dai programmi ministeriali del 1905 per la scuola elementare, che diventeranno una caratteristica non solo del bellunese, ma nell'intero sistema di istruzione nazionale. Come fece notare Cabrini, «mentre i vecchi programmi assegnavano a tutte le scuole elementari un tipo uniforme ed un limite fisso

⁸⁶⁶ A. Cabrini, *Il maestro degli emigranti*, cit., p. 15.

⁸⁶⁷ *Ibidem*.

⁸⁶⁸ *Relazione sulle scuole invernali per gli emigranti istituite nell'inverno 1908-1909*, cit., p. 7.

d'istruzione da impartire e da raggiungere, i programmi del 1905, invece, ammettono una indefinita varietà di tipi ed una grande oscillazione di limiti, dei quali giudice è il maestro cui si affida il compito d'interpretare il bisogno di coltura della sua scolaresca e quello di adattare a questo bisogno il programma didattico con tutte le variazioni»⁸⁶⁹.

Il numero – 160 – degli studenti iscritti alle scuole speciali nell'anno 1908-1909 era incoraggiante, ma si trattava di una quantità irrisoria se confrontata con i valori assoluti dell'emigrazione annuale. Quanto poi al tentativo di introdurre insegnamenti complementari *ad hoc* anche nelle scuole elementari comunali e serali della provincia, solo una decina dei 40 maestri contattati dal Segretariato offrirono la loro disponibilità⁸⁷⁰, rivelando ancora una volta la difficoltà di reclutare i maestri. Nel complesso però l'iniziativa sembrò agli organizzatori promettente: un articolo pubblicato su «L'Umanitaria» giudicava «ottime» le nuove scuole e «frequentatissime» le lezioni⁸⁷¹.

Negli anni successivi il Segretariato provvide ad accrescere il numero delle sedi. Dal verbale del 4° *Convegno annuale dei Segretariati laici di emigrazione* tenuto a Milano il 24 febbraio 1911 apprendiamo che nel 1909-1910 i comuni interessati furono quattro (Dosoledo, Falcade, Forra d'Alpago e Sovramonte), con lezioni di tre ore ciascuna, mentre i cicli variarono da un minimo di 16 a un massimo di 22 di lezioni⁸⁷². Nel 1910-1911 le sedi furono 7, con la riconferma di Dosoledo e Sovramonte⁸⁷³:

Inverno 1910-1911

Località	Apertura	Chiusura	Lezioni	Iscritti	Frequentanti
Limana	18.12.1910	30.03.1911	25	35	30
Forno di Zoldo	18.12.1910	30.03.1911	29	53	40
Perarolo	18.12.1910	02.03.1911	25	17	15
Dosoledo	28.12.1910	18.02.1911	23	47	40
Rocca Pietore	14.12.1910	26.02.1911	24	40	35
Sovramonte	18.12.1910	30.03.1911	32	49	44
Pedavena	18.12.1910	26.02.1911	30	44	35

⁸⁶⁹ A. Cabrini, *Il maestro degli emigranti*, cit., p. 11.

⁸⁷⁰ 4° *Convegno annuale dei Segretariati laici di emigrazione*, cit., pp. 60-61.

⁸⁷¹ *Il Segretariato d'Emigrazione di Belluno*, in «L'Umanitaria», V, 8, 1909, p. 68.

⁸⁷² 4° *Convegno annuale dei Segretariati laici di emigrazione*, cit., p. 60.

⁸⁷³ *Ibidem* ma anche in *Relazione sulle Scuole per gli emigranti che funzionarono nell'inverno 1910-1911 (Segretariato dell'emigrazione di Belluno, Commissione per le scuole degli emigranti)*, Tip. F. Cavessago, Belluno 1912, p. 7, e in 5° *Convegno annuale dei Segretariati laici di Emigrazione, Milano, 3-4 dicembre 1911. Verbali del Convegno e Relazioni annuali dei Segretariati aderenti (Società Umanitaria. Ufficio emigrazione, Centrale dei Segretariati laici di emigrazione)*, Coop. Tipo-Litogr. Degli Operai, Milano 1912, p. 98.

Meno lezioni per corso, più località coinvolte e stabilità percentuale del numero degli iscritti (la media di 40 studenti per corso è immutata): sono questi i dati salienti, desumibili dal confronto tra la tabella del 1908-1909 e quella del 1910-1911.

Al termine del ciclo di lezioni i maestri compilavano un resoconto di cui la *Relazione 1910-1911* conserva traccia⁸⁷⁴: sappiamo così che le scuole erano sottoposte alla visita di un ispettore scolastico (quanto meno a Forno di Zoldo, dove il risultato fu giudicato «assai soddisfacente» dall'ispettore Bortolo Marcer⁸⁷⁵) e che l'insegnamento impartito era per quanto possibile di «carattere pratico»⁸⁷⁶: sempre a Forno di Zoldo, per esempio, gli alunni vennero ordinati per gruppi professionali (falegnami, muratori e fabbri) e sotto la guida del maestro eseguirono compiti specifici, che a luglio vennero esposti al pubblico in una piccola mostra⁸⁷⁷. Dati ricorrenti, che vale la pena di sottolineare, sono la richiesta dei maestri di poter anticipare l'inizio delle lezioni di circa un mese per ridurre la dispersione scolastica imposta dalle partenze degli emigranti a fine inverno⁸⁷⁸, nonché una certa discrezionalità nella programmazione oraria e settimanale (la durata del corso venne diminuita a Perarolo aumentando il numero di ore per lezione; a Dosoleto e a Sovramonte aumentando il numero delle lezioni settimanali).

Come nell'anno precedente, anche nell'inverno 1910-1911 il Segretariato si occupò di introdurre nelle scuole elementari comunali e serali un programma complementare di preparazione all'emigrazione, conseguendo questa volta un migliore apprezzamento: infatti, si legge nella *Relazione 1910-1911*, «parecchi volonterosi maestri [...], muniti dal Segretariato delle necessarie pubblicazioni, hanno innestato nelle loro lezioni ai ragazzi – ed anche agli adulti, nelle scuole serali e festive – opportuni spunti su argomenti di emigrazione». Quanti fossero questi maestri non trapela dal documento, ma la soddisfazione del redattore fa presumere numeri di gran lunga più consistenti rispetto a due anni prima.

Dunque, il Segretariato di Belluno si occupò della pianificazione e gestione di un vero e proprio sistema scolastico – per quanto di dimensioni modeste – suscitando le critiche di chi la riteneva un'intromissione indebita in un settore che era non di pertinenza diretta

⁸⁷⁴ Nell'inverno 1910-1911 i maestri incaricati delle attività didattiche furono Bernardino Peyracchia, Antonio Talamini, Pietro Andreatta, Massimiliano De Mario, Francesco Ballis, Francesco Sartor e Cornelio Turri (in *Relazione sulle Scuole per gli emigranti che funzionarono nell'inverno 1910-1911*, cit., pp. 3-4).

⁸⁷⁵ *Ivi*, p. 4.

⁸⁷⁶ *Ibidem*.

⁸⁷⁷ *Ivi*, pp. 4-5.

⁸⁷⁸ Cfr. le relazioni di maestri di Forno di Zoldo, Perarolo, Pedavena: *ivi*, pp. 4-6.

delle associazioni assistenziali. A questi giudizi non favorevoli il direttore della Commissione delle scuole emigranti di Belluno, Francesco Dal Fabbro, dedicò il passaggio conclusivo della *Relazione 1910-1911*:

Qualcuno ha già osservato che il Segretariato dovrebbe semplicemente esercitare un'opera di propulsione verso gli enti ai quali è assegnato il compito dell'istruzione, incitandoli ad aprire scuole per istruire convenientemente, sotto il punto di vista *professionale*, l'emigrante.

Noi crediamo che ogni incitamento riuscirebbe vano, poiché tutti conosciamo in quali condizioni si trovano i nostri Comuni rurali. Certo, per quel poco che noi abbiamo fatto, il problema non può dirsi risolto. Tuttavia l'importante, per noi, è che qualche cosa di utile si sia concretato. E crediamo che gli emigranti siano del nostro parere e vedano con simpatia e gratitudine gli sforzi della loro istituzione per redimerli della schiavitù più vera, l'ignoranza⁸⁷⁹.

12. Il modello generalista: le scuole di Padova e il maestro Carlo Cassan

Le scuole di Belluno ebbero dunque un contenuto professionalizzante, aderente nei contenuti alle richieste del mercato del lavoro. Una iniziativa simile, ma diversa nell'orientamento didattico, venne presa in quello stesso periodo in provincia di Padova. Qui all'inizio del 1909 vennero inaugurate tre scuole di tipo "generalista": a Borgo S. Marco (Montagnana), a Casale Scodosia e a S. Margherita d'Adige⁸⁸⁰ (con 151, 173 e 129 studenti)⁸⁸¹ la programmazione didattica privilegiò infatti le materie umanistiche. A sostenere l'iniziativa furono, insieme, l'"Ufficio di tutela degli operai emigranti e di difesa contro la disoccupazione"⁸⁸² fondato nel 1908, il Comitato locale della Dante Alighieri e l'Università popolare di Padova. Come dicono i manifesti pubblicitari

⁸⁷⁹ *Ivi*, pp. 7-8.

⁸⁸⁰ ASUMi, b. 145/1-1, da *Ufficio di tutela degli operai emigranti e di difesa contro la disoccupazione a Società Umanitaria* (f.to P. Braga e M. Bordigiago), 15 dicembre 1908, *cit.*

⁸⁸¹ *Ufficio di tutela degli operai emigranti e di difesa contro la disoccupazione. Relazione sull'opera dell'Ufficio nell'anno 1909 presentata all'Assemblea dei Delegati – 6 marzo 1910*, Società coop. Tipografica, Padova 1910, p. 8. In ASUMi, b. 145/1-1, 14 febbraio 1909, *Relazione dei delegati. Relazione sommaria sull'opera dell'Ufficio*, p. 3 i dati sono lievemente difformi con 154, 130 e 170 iscrizioni attestata.

⁸⁸² Nel 1906 il Consiglio comunale di Padova aveva deliberato l'erogazione di un contributo annuo per la fondazione di una Cassa di assicurazione contro la prevenzione degli operai. Quando la Società Umanitaria propose l'apertura di un Ufficio di tutela degli operai emigranti e di difesa contro l'emigrazione, il comune destinò a questa nuova istituzione parte del fondo stanziato. Al finanziamento dell'Ufficio di tutela contribuirono anche la Cassa di risparmio, la Camera di commercio, le Società di mutuo soccorso e la Camera del lavoro di Padova. In *Le forze e le direttive dell'assistenza laica agli emigranti*, in «L'Umanitaria», V, 1, p. 17.

stampati per l'occasione, a Borgo S. Marco le lezioni avevano luogo il sabato sera a partire dalle 19 (dal 5 dicembre 1908) e a Casale di Scodosia la domenica dalle 14 (dal 6 dicembre 1908)⁸⁸³. Quanto alla distribuzione delle lezioni e del numero degli iscritti e frequentati, è la *Relazione* dell'Ufficio di tutela per l'anno 1909 a fornire i dati essenziali:

Inverno 1908-1909

Località	Lezioni	Iscritti	Frequentanti
Borgo S. Marco	13	151	987
Casale di Scodosia	12	173	677
S. Margherita d'Adige	7	129	262

Nella tabella colpisce la disparità fra il numero degli iscritti e quello dei frequentanti: spiegheremo più avanti questo fatto. Adesso è utile fornire qualche notizia sull'attività didattica nelle tre scuole, della quale venne incaricato Carlo Cassan, in quel momento laureando in legge presso l'ateneo patavino e figura esemplare di educatore impegnato nel contesto sociale che stiamo descrivendo⁸⁸⁴. Di origine romagnola, Cassan avrebbe svolto in seguito un ruolo di primo piano nelle organizzazioni locali, prima come segretario dell'Ufficio di tutela degli operai emigranti che abbiamo appena citato, poi come docente all'Università popolare e vice-segretario della Camera di commercio di Padova⁸⁸⁵.

Della sua attività nell'inverno 1909 abbiamo un resoconto dettagliato sia nella *Relazione* dell'Ufficio di tutela, sia in un testo commemorativo pubblicato un mese dopo la morte di Cassan, avvenuta il 10 settembre 1916 mentre guidava un plotone di alpini presso il Pasubio. (Interventista, Cassan aveva fondato e diretto il «gruppo giovanile della Trento e Trieste» ed era stato più tardi chiamato a presiedere la sezione padovana degli adulti. Partito volontario allo scoppio della prima guerra mondiale e assegnato alle retrovie, aveva chiesto di passare nel corpo degli alpini)⁸⁸⁶.

I corsi che Carlo Cassan tenne per gli emigranti nel 1909 avevano sede in località difficili da raggiungere (il necrologio del 1916 ne elogia la dedizione: «per più anni di seguito, nel cuore dell'inverno servendosi di qualunque mezzo di trasporto, si recava la sera in questo o in quel paesello di provincia ad impartire a frotte di lavoratori emigranti corsi di

⁸⁸³ ASUMi, b. 145/1-1, manifesti a stampa.

⁸⁸⁴ Sulla figura di Carlo Cassan si veda *Carlo Cassan e le scuole per gli emigranti in provincia di Padova*, cit.

⁸⁸⁵ *Ivi*, pp. 5-6, 10-11.

⁸⁸⁶ *Ivi*, p.12.

lezioni di grande e pratica utilità»⁸⁸⁷). Da una relazione del consigliere delegato dell'Ufficio di tutela di Padova, Pietro Braga⁸⁸⁸ sappiamo che in fase di progettazione il programma prevedeva 20 lezioni di cui 2 di ripasso, poi ridotto a soli 16 incontri. Sono ancora una volta i manifesti pubblicitari e le tessere di iscrizione a fornircene indicazione:

Lezione I	= Scopo del corso – Diritti e doveri dell'emigrante in terra straniera, come ospite e come cittadino italiano – Breve discorso sulla geografia fisica ed economica e sulla storia civile e politica d'Italia
Lezione II	Passaporto e altri documenti occorrenti – Pratiche relative – Prime nozioni di geografia fisica, economica e politica della regione a cui è diretto l'emigrante, con notizie sugli usi e costumi del popolo che lo deve ospitare – Esercizi di lettura di lingua tedesca (vocabolario)
Lezione III	Ferrovie, viaggi, riduzioni e concessioni speciali in Italia e all'Estero – Nozioni di geografia del luogo a cui l'emigrante è diretto, usi e costumi – Esercizi di lettura di lingua tedesca (vocabolario)
Lezione IV	Assistenza durante il viaggio – Asili per gli emigranti – Dichiarazioni in dogana – Nozioni di geografia della regione – Esercizi pratici di lingua tedesca (formulazione di frasi)
Lezione V	Monete e cambi (esercizi pratici con monete straniere) – Pesi e misure – Nozioni di geografia – Esercizi pratici di lingua tedesca
Lezione VI	Inscrizioni negli uffici consolari – Regole del lavoro (lavoro dei ragazzi e delle donne, degli adulti, riposo settimanale ecc. ecc.) – Nozioni di geografia – Esercizi pratici di lingua tedesca
Lezione VII	Contratti di lavoro, sensali, uffici di collocamento – Nozioni di geografia – Esercizi pratici di lingua tedesca
Lezione VIII	Associazioni operaie – Loro costituzione – Norme per gli stranieri che vi aderiscono – Nozioni di geografia – Esercizi pratici di lingua tedesca
Lezione IX	Associazioni operaie – Loro costituzione – Norme per gli stranieri che vi aderiscono – Nozioni di geografia – Esercizi pratici di lingua tedesca
Lezione X	Tariffe – Krumiraggio e libertà di lavoro – Nozioni di geografia – Esercizi pratici di lingua tedesca
Lezione XI	Atti di stato civile (nascite, morti, matrimoni ecc.) – Indicazioni relative alla cittadinanza – Obblighi militari – Nozioni di geografia – Esercizi pratici di lingua tedesca
Lezione XII	Doveri e diritti fra parenti (alimenti, istruzione obbligatoria, vaccinazione ecc.) – Atti e contratti notarili, successioni, apertura di testamenti, organizzazione della tutela – Nozioni di geografia – Esercizi pratici di lingua tedesca
Lezione XIII	Affari d'interesse privato – Informazioni sopra parenti scomparsi e lontani – Ricorsi alle autorità locali e ai tribunali del paese – Nozioni di geografia – Esercizi pratici di lingua tedesca
Lezione XIV	Ancora dei tribunali locali – Consigli dei probiviri – Comitato di conciliazione e di arbitraggio ecc. ecc. – Nozioni di geografia – Esercizi pratici di lingua tedesca
Lezione XV	Cassa Nazionale di previdenza per la invalidità e per la vecchiaia degli operai – Associazioni operaie straniere contro l'invalidità e vecchiaia, contro le malattie, contro gli infortuni e norme relative – Nozioni di geografia – Esercizi pratici di lingua tedesca

⁸⁸⁷ *Ivi*, p. 7 e *Le forze laiche e le direttive dell'assistenza laica agli insegnanti*, cit., p. 17.

⁸⁸⁸ ASUMi, b. 145/1-1, da *Ufficio di tutela degli operai emigranti e di difesa contro la disoccupazione a Società Umanitaria*, 15 dicembre 1908, cit.

Lezione XVI	Tutela ed impiego di risparmi dell'emigrante – Trasmissione di risparmi in Italia – Rimpatrio – Leggi relative – Istruzioni – Nozioni di geografia – Esercizi pratici di lingua tedesca
-------------	---

Come si vede, la programmazione era fondata su tre ambiti disciplinari: la geografia, la lingua tedesca e ciò che a Padova era stato fatto ricadere nell'insegnamento della lingua italiana, vale a dire la legislazione straniera e il diritto amministrativo. Non era prevista una alternanza giornaliera delle materie, ma in ciascuna lezione il maestro le avrebbe trattate tutte. A differenza che a Belluno, le discipline professionalizzanti (disegno, aritmetica e geometria) erano assenti, e questo conferiva al corso un indirizzo prevalentemente "umanistico-giuridico".

Ma la programmazione iniziale si scontrò con la realtà dei fatti. Innanzitutto, come rivela la *Relazione per il 1909* dell'Ufficio di tutela di Padova, le lezioni svolte furono solo 13 a Borgo S. Marco e Casale di Scodosia, 7 a S. Margherita d'Adige⁸⁸⁹, «per necessità di tempo e di spesa» e per la concomitanza del carnevale e delle elezioni politiche. Ma più significativa della contrazione nel numero delle lezioni fu l'abolizione di quella che, in apparenza, era la disciplina più importante del programma, cioè i rudimenti di lingua tedesca. Dopo alcune esperienze negative il maestro aveva infatti preferito sostituirla con «altri temi di coltura generale, quali l'economia nazionale in relazione a quella mondiale, la natura e il perché del fenomeno dell'emigrazione, la storia del lavoro e la sua importanza, le sue conquiste e i suoi organi; cercando in pari tempo di dare chiara e serena notizia dei grandi dibattiti dell'età contemporanea»⁸⁹⁰.

Quali ragioni avevano indotto Cassan a sospendere l'insegnamento linguistico, benché fondamentale per i lavoratori in procinto di espatrio?

In primo luogo i problemi logistici, per l'impossibilità materiale di disporre della lavagna, delle carte geografiche e di ogni altro strumento, «specialmente a S. Margherita dove l'insegnamento si doveva impartire nella sala consigliare e poi in un locale privato, l'uno e l'altro naturalmente mancanti di ogni arredo scolastico, e, quel che più riusciva penoso, di banchi adatti a che gli allievi potessero ascoltare seduti, e potessero prendere, magari sotto lenta dettatura, appunti più indispensabili»⁸⁹¹.

⁸⁸⁹ Ufficio di tutela degli operai emigranti e di difesa contro la disoccupazione. *Relazione sull'opera dell'Ufficio nell'anno 1909*, cit., pp. 8-9.

⁸⁹⁰ Carlo Cassan e le scuole per gli emigranti in provincia di Padova, cit., p. 8.

⁸⁹¹ Ufficio di tutela degli operai emigranti e di difesa contro la disoccupazione. *Relazione sull'opera dell'Ufficio nell'anno 1909*, cit., pp. 9.

Una seconda ragione era la difficoltà intrinseca della lingua tedesca, amplificata dall'assenza di nozioni di grammatica in studenti adulti che in genere si esprimevano in dialetto («L'insegnamento della lingua tedesca, infatti, difficile ad apprendersi e a insegnarsi per chiunque, riesce cosa assai ardua per gli allievi che non conoscono neppure le più elementari regole della grammatica italiana, e scorrettamente parlano la propria lingua»⁸⁹²).

In queste condizioni per Cassan sarebbe stato necessario ricorrere a quello che egli chiamava il «metodo induttivo diretto» (presumibilmente un apprendimento che conduceva alle regole grammaticali a partire da frasi e casi particolari). Ma anch'esso era impraticabile per questioni di tempo («richiede un troppo lungo e ripetuto e frequente esercizio»). Infatti, egli continuava, «il ridurre poi l'insegnamento della lingua alla sola trascrizione di frasi sulla tavola nera per farle poi ricopiare su apposito quaderno dagli allievi, a parte la difficoltà di trovar sempre l'occorrente per scrivere, portava ad una considerevole perdita di tempo, data la poca perizia di mani abituate a stringere zappe e picconi più che a tenere delicatamente fra le dita una penna»⁸⁹³. In assenza di spazi e tempo adeguati, Cassan giudicava preferibile dedicare quelle ore a esercizi di lettura e scrittura, perché la maggior parte degli emigranti, egli continuava, «se parla qualche cosa di tedesco difficilmente lo sa leggere e scrivere». Per il resto, proponeva di fornire a ogni studente piccoli manuali per l'apprendimento individuale, sul quale imparare da sé nei mesi di permanenza in patria «le poche frasi che a lui paiono indispensabili».

Anche per le altre discipline, nel 1910 Cassan rilevava di non aver potuto concludere il programma preventivato: per la riduzione del corso, per il lungo intervallo che intercorreva tra un incontro e l'altro (una settimana), per l'uditorio «vario e variabile» con la conseguente difficoltà di mantenere vivo l'interesse degli alunni su «nozioni assai aride». Per questo, spesso aveva intervallato le sue lezioni con vere e proprie conferenze sui più svariati argomenti di cultura generale: lettura di prose e poesie («che suscitavano il più vivo interessamento»⁸⁹⁴) ma anche descrizioni di opere d'arte («E più d'una volta – dirà il necrologio – gli accadde di trovare, oltre ogni speranza, vibrante e commosso l'animo dei suoi uditori parlando dell'arte»), badando a non toccare temi politici di attualità, per quanto sollecitato dagli studenti.

⁸⁹² *Ibidem*.

⁸⁹³ *Ivi*, pp. 9-10.

⁸⁹⁴ *Carlo Cassan e le scuole per gli emigranti in provincia di Padova, cit.*, p. 8.

Dopo le modifiche introdotte in corso d'opera, il corso ebbe un risultato inatteso: non solo per l'affetto e la riconoscenza espressi al maestro dagli allievi ma anche per il numero dei partecipanti: gli iscritti «accorrevano numerosi alle lezioni accompagnati spesso anche da lavoratori non emigranti e non iscritti, che pregavano di poter entrare nella scuola, sicché, anche per questo, la lezione assumeva qualche volta l'importanza di una vera conferenza».

Sta qui evidentemente la ragione della disparità fra il numero degli iscritti e quello dei frequentanti. Nonostante le difficoltà didattiche, dunque, i corsi del 1908-1909 ottennero un successo di pubblico che ne faceva presagire la continuazione anche nell'anno seguente. In questa prospettiva Cassan suggerì di articolare il percorso formativo per l'inverno successivo in tre/quattro lezioni settimanali a orario ridotto, per favorire «concisione, chiarezza e brevità nelle lezioni» e ottenere «maggiore costanza e omogeneità nell'uditorio»⁸⁹⁵. Un maestro «assiduo e zelante» e una sala adatta all'insegnamento erano a suo giudizio gli altri requisiti, non accessori, per la buona riuscita dei corsi.

Per saziare la fame di sapere dell'uditorio adulto incontrato in questa prima esperienza educativa, Cassan suggeriva anche di potenziare le scuole popolari rurali, oltre alle scuole speciali per gli emigranti, o, più semplicemente, di istituire alcune cattedre ambulanti di insegnamento popolare. Come docenti per tali corsi, Cassan pensava non tanto ai maestri delle scuole elementari, «abituati a un metodo adatto soltanto alla psicologia infantile», ma a «uomini di coltura alquanto superiore, che sappiano con felicità di aneddotica e di sintesi, e soprattutto con qualche calore di eloquenza, far partecipare anche i lavoratori della campagna alla più indispensabile coltura dell'uomo civile e moderno»⁸⁹⁶. Come vedremo, la scarsità di risorse indurrà l'Ufficio di tutela a coinvolgere i soli maestri elementari⁸⁹⁷.

⁸⁹⁵ *Ibidem.*

⁸⁹⁶ *Ufficio di tutela degli operai emigranti e di difesa contro la disoccupazione. Relazione sull'opera dell'Ufficio nell'anno 1909, cit., p. 11.*

⁸⁹⁷ Il 17 gennaio 1909 durante il Convegno organizzato a Padova dall'Ufficio emigrazione, G. Viterbi rilevava l'insufficienza delle risorse finanziarie e invocava il contributo dei «Corpi morali chiamati dalla stessa loro funzione di protezione sociale a cooperare per questo intento», alludendo ai comuni, alle province, alle Casse di risparmio, alle Camere di commercio, agli Istituti di credito popolare e alle Università popolari, nonché alla Dante Alighieri. In *Le forze e le direttive dell'assistenza laica agli emigranti*, in «L'Umanitaria», *cit.*, p. 17.

Nell'inverno dell'anno scolastico successivo (1909-1910), l'Ufficio di tutela di Padova proseguì la sperimentazione affidando a Cassan un nuovo ciclo di lezioni, questa volta a Castelbaldo, Masi e Piacenza d'Adige⁸⁹⁸, a cui si aggiunsero, sul finire del 1910, Borgo Frassine di Montagnana e Megliadino San Vitale (una terza scuola, a Megliadino S. Fidenzio, non venne aperta per la mancata concessione dell'aula scolastica da parte del Municipio⁸⁹⁹). Veniva così confermato l'uso di spostare ogni anno la sede dei corsi, per raggiungere il maggior numero possibile di alunni. Questi i dati dei frequentanti per il 1909-1910:

Inverno 1909-1910

Località	Lezioni	Iscritti	Frequentanti
Castelbaldo	16	171	78/1251
Masi	16	113	43/680
Piacenza d'Adige	15	72	35/522
Totale	47	356	156/2453

La disponibilità degli spazi fu assicurata dalle amministrazioni comunali, con la concessione delle aule scolastiche, mentre un aiuto finanziario e morale provenne dall'Università locale. Nessun aiuto invece, né diretto né indiretto, dagli «Istituti che hanno lo scopo di diffondere la coltura italiana fra i nostri connazionali che emigrano all'estero»: essi, affermava Braga nella *Relazione 1909*, «lesinarono finora anche la parola di incoraggiamento»⁹⁰⁰.

Anche sui corsi dell'anno 1909-1910 abbiamo la relazione di Cassan. Apprendiamo che rispetto all'anno prima le lezioni si tennero con maggiore frequenza (3 o 4 volte a settimana), consentendo all'insegnante di svolgere brevi ripassi. Cassan precisa che in questo modo gli allievi «abituati soltanto alle frasi sonanti e alla concitazione degli oratori di partito, meglio potevano adattarsi, prendendone amore, alla calma e serena discussione

⁸⁹⁸ In *Ufficio di tutela degli operai emigranti e di difesa contro la disoccupazione. Relazione sull'opera dell'Ufficio nell'anno 1909*, cit., p. 12 e ASUMi, b. 145/1-1, da *Ufficio di tutela degli operai emigranti e di difesa contro la disoccupazione a onor. Società Umanitaria*, 18 dicembre 1909. L'esistenza delle tre scuole, i numeri delle lezioni, l'entità di iscritti e frequentanti sono comprovate anche da *Ufficio di tutela degli operai emigranti e di difesa contro la disoccupazione Padova. Relazione sull'opera dell'Ufficio nell'anno 1910 presentata all'assemblea dei delegati, 26 marzo 1911*, Società coop. Tipografica, Padova 1911, p. 9.

⁸⁹⁹ In *Ufficio di tutela degli operai emigranti e di difesa contro la disoccupazione Padova. Relazione sull'opera dell'Ufficio nell'anno 1910*, cit., p. 9 e 4° *Convegno annuale dei Segretariati laici di emigrazione*, cit., p. 75.

⁹⁰⁰ *Ufficio di tutela degli operai emigranti e di difesa contro la disoccupazione. Relazione dell'Ufficio nell'anno 1909*, cit., p. 12.

della scuola»⁹⁰¹. Anche in questo ciclo di lezioni, nella relazione maestro-educando, Cassan cercò di conservare una sorta di neutralità – almeno così dichiarava – soprattutto rispetto ai temi politici, per non influenzare l’animo degli allievi. Quando ciò era impossibile, egli diceva, «rivelavo il mio intimo pensiero, facendoli tuttavia avvertiti non della certezza, ma della possibilità del suo reale fondamento»⁹⁰² per portare al senso della «obiettiva relatività» gli operai «pieni ancora lo spirito di pregiudizi, di esclusivismi, di dogmatismi irrazionali (che la Scuola elementare, da alcuni mai frequentata, non poteva, e non può, certamente togliere)»⁹⁰³.

Le lezioni di “emigrazione” avevano uno spazio ridotto, mentre ancora una volta a prevalere erano gli insegnamenti di cultura generale. Cassan motiva le ragioni delle modifiche incorse. A suo tempo, il programma era stato concepito per guidare passo passo gli emigranti dal paese natio al paese straniero e ricondurli in patria, fornendo informazioni utili alla trasferta. Un corso di questo genere, però, era adatto a centri di emigrazione iniziale, mentre in provincia di Padova i flussi migratori erano in corso da circa 30 anni. Il passaparola tra gli operai aveva generato un bagaglio di conoscenze e di consuetudini difficili da sradicare e che rendevano quasi superflua questa parte dell’insegnamento. Per questo, egli aveva preferito imprimere alla didattica un orientamento meno elementare e più “generalista”, conducendo gli allievi «attraverso i campi più svariati della coltura» per allargare gli orizzonti del loro spirito: storia antica, medioevale, moderna e contemporanea, presentate senza enunciazione di date, nomi o avvenimenti, ma mostrando «l’evoluzione degli istituti civili, religiosi ed economici e di quei principi che formano oggi il fondamento della civiltà contemporanea in genere e di quella italiana in ispecie»⁹⁰⁴. Accanto alla storia, un percorso di geografia economica e demografica, con un approfondimento sulle cause, la natura, i caratteri del fenomeno migratorio. Quanto agli stati verso i quali si dirigevano i flussi del basso padovano, il maestro ne sottolineava le differenze politiche, etniche, economiche e morali rispetto all’Italia, approfondendo contestualmente il tema delle associazioni operaie all’estero. A

⁹⁰¹ In *Ufficio di tutela degli operai emigranti e di difesa contro la disoccupazione Padova. Relazione sull’opera dell’Ufficio nell’anno 1910*, cit., Allegato B, *Scuole degli emigranti in Castelbaldo, Masi e Piacenza d’Adige – Anno 1909-1910*, p. 33.

⁹⁰² *Ivi*, p. 34.

⁹⁰³ *Ibidem*.

⁹⁰⁴ *Ivi*, p. 35.

conclusione del percorso, i temi del lavoro, della legislazione sociale e dell'economia, ma anche qualche approfondimento di storia dell'arte.

Quale giudizio ci ha lasciato Cassan del suo secondo anno di lavoro? Dalle sue parole trapelano la fatica fisica di sostenere un incarico gravoso per le distanze e gli orari impegnativi, nonché la delusione per non aver raccolto un immediato riscontro positivo da parte degli studenti ed essersi scontrato con l'indifferenza delle amministrazioni locali. In questo senso le sue parole sono molto eloquenti:

Esso [*il corso*] mi ha costato disagio fisico e morale non indifferente per la gravezza dell'orario, per la lontananza dei paesi, per la prima e ben presto scomparsa indifferenza degli allievi, per la continua noncuranza dei comuni che, fatta lodevole eccezione per Castelbaldo, poco regolarmente ci offrivano la Scuola (tanto che, spesso, allievi e maestro, reduce questo ultimo da una lezione precedente, dovevano attendere al freddo e al buio dinnanzi all'uscio chiuso), per lo spreco grande di energia nell'opera di un vero apostolato di amore, senza del quale fredda e infeconda sarà verso gli operai la parola di qualsiasi insegnante⁹⁰⁵.

Sforzi non vani però – egli continuava – per la «commozione che io tante volte sentii passare sulle loro fronti e brillare ne' loro occhi intenti su chi veniva in una stamberga oscura, che prendeva il nome di Scuola, a dir loro una parola austera di fratellanza e di nobiltà»⁹⁰⁶; così che Cassan poteva concludere: «io devo confidare, ripeto, ch'essi partiranno quest'anno dal loro piccolo villaggio con un più elevato senso della loro dignità di uomini e di italiani»⁹⁰⁷.

Nella provincia di Padova, quell'anno, l'offerta formativa non si esaurì nelle scuole speciali di Castelbaldo, Masi e Piacenza d'Adige. Raccogliendo la sollecitazione di Cassan, nel 1909-1910 l'Ufficio di Padova inviò il libro *Il maestro degli emigranti* e le Guide del Commissariato e dell'Umanitaria alle (poche) scuole elementari per adulti della provincia (su 102 comuni, ne erano attive solo 13⁹⁰⁸), affinché i maestri si preparassero su un tema non consueto per la didattica⁹⁰⁹. Anche in questo caso l'adesione delle

⁹⁰⁵ *Ivi*, p. 37.

⁹⁰⁶ *Ibidem*.

⁹⁰⁷ *Ibidem*.

⁹⁰⁸ *Ivi*, p. 9. I 13 comuni sede di scuole elementari per adulti erano Vigonza, S. Pietro Viminario, Galzignano, Pernumia, Urbana, S. Giustina in Colle, Teolo, Piazzola sul Brenta, Vescovana, Cittadella, Casale di Scodosia, Trebaseleghe e Villa del Conte.

⁹⁰⁹ *Ibidem*.

amministrazioni comunali era stata poco solerte: dei 102 comuni contattati per conoscere la distribuzione delle scuole per adulti nelle aree rurali, solo 56 avevano risposto. Tuttavia, a denotare il gradimento dell'iniziativa, oltre ai 13 prescelti anche altri comuni fecero richiesta del materiale didattico, il che faceva sperare al direttore dell'Ufficio Braga «che altre Scuole elementari per adulti vengano istituite nel prossimo anno scolastico»⁹¹⁰.

Vennero poi gettate le basi per l'apertura di speciali scuole per emigranti che includessero insegnamenti pratici di carattere professionale (in collaborazione con le Società operaie di mutuo soccorso e con le Leghe di mestiere)⁹¹¹. Inoltre, come era già avvenuto nella "Fondazione fratelli Borella" di Bée, la formazione degli emigranti venne incentivata con l'allestimento di piccole biblioteche itineranti: 4 cassette di 60 volumi, frutto in parte di donazioni (da privati cittadini, Ufficio del lavoro, Società Dante Alighieri, Commissariato dell'emigrazione), che vennero recapitate a S. Martino di Lupari, Casale di Scodosia, Anguillara Veneta e Borgo S. Marco di Montagnana, dove i corrispondenti locali avrebbero esercitato l'ufficio di bibliotecari⁹¹². L'anno successivo, ne avrebbero beneficiato altre località.

Come abbiamo anticipato, le scuole aperte in provincia di Padova e affidate a Cassan nell'inverno 1910-1911 furono solo due⁹¹³:

Inverno 1910-1911

Località	Lezioni	Iscritti	Frequentanti
Borgo Frassine di Montagnana	15	87	45/645
Megliadino San Vitale	15	200	160/2380

Cassan conservò l'impianto umanistico che aveva impresso ai corsi l'anno precedente e decise di aprire la scuola anche ai non iscritti (tranne ai bambini), «poiché in paesi dove l'emigrazione è diventata un fenomeno normale periodico, anche chi nell'anno in corso non si accinge a partire, o fu nel passato emigrante o può divenirlo o ritornare ad esserlo

⁹¹⁰ *Ibidem.*

⁹¹¹ *Ibidem.*

⁹¹² *Ivi*, pp. 9-10.

⁹¹³ Cfr. per esempio 4° *Convegno annuale dei Segretariati laici di emigrazione*, cit., p. 75 e *Ufficio di tutela degli operai emigranti e di difesa contro la disoccupazione. Relazione sull'opera dell'Ufficio nell'anno 1911 presentata all'Assemblea dei delegati – 2 Giugno 1912*, Società coop. Tipografica, Padova 1912, p. 9.

per l'avvenire»⁹¹⁴. In questo modo le lezioni diventavano un avvenimento eccezionale per il paese e argomento di discussione nei ritrovi pubblici e privati: a Megliadino l'aula non poté contenere tutti, «mentre altra gente s'accalcava dietro l'uscio aperto»⁹¹⁵.

La *Relazione* per il 1910-1911 dà chiaramente la cifra dell'impostazione pedagogica di Cassan, che si colloca nel solco della istruzione eterodiretta (l'*educ-are* impositivo dall'esterno all'interno del soggetto). In un passo eloquente, sintetizzando gli argomenti delle sue lezioni, egli afferma «Cercai insomma di inculcare agli allievi insieme a qualche idea di più serena e larga coltura la coscienza di una maggiore dignità nazionale»⁹¹⁶. O ancora, poco più avanti: «Ma soprattutto cercai di educarli ai sensi di più pura gentilezza di sentimenti e di pensiero»⁹¹⁷.

Negli anni successivi il numero delle scuole ricevette un ulteriore incremento. Nell'inverno 1911-1912 le scuole attive furono 7, nei comuni di Montagnana, Villa Estense, Cittadella, Fratte, Castelbaldo e Masi. A ricevere in via sperimentale l'incarico di insegnamento furono questa volta i maestri elementari, che ottennero dall'Ufficio di Padova le pubblicazioni adatte alla preparazione. In questo modo fu possibile istituire sette corsi senza aggravii di bilancio: a fronte di una spesa complessiva di 727,20 lire nell'a.s. 1910-1911, nel 1911-1912 i compensi per i corsi e per 6 conferenze tenute da Cassan ammontarono a sole 577,80 lire⁹¹⁸.

13. Le scuole nel Mezzogiorno

Fin dai suoi esordi l'Ufficio emigrazione della Società Umanitaria svolse a titolo sperimentale alcuni corsi a favore dell'emigrazione transoceanica anche nelle regioni del centro e del sud Italia, per impulso di Angiolo Cabrini. Un'espansione onerosa, che si accompagnava alla richiesta di finanziamenti più consistenti. Per quanto la sezione emigrazione dell'Umanitaria disponesse di 50.000 annue derivanti dal lascito Loria, per coprire i costi delle nuove attività era necessario poter accedere ai finanziamenti concessi dalle leggi per il Mezzogiorno e ai contributi che il Ministero degli esteri destinava, attraverso il Commissariato dell'emigrazione, alle associazioni private che si occupavano di emigrazione, in particolare di quella transoceanica.

⁹¹⁴ *Ivi*, p. 27.

⁹¹⁵ *Ibidem*.

⁹¹⁶ *Ivi*, p. 28.

⁹¹⁷ *Ibidem*.

⁹¹⁸ *Ivi*, pp. 9-10.

A questa seconda possibilità – l’accesso ai fondi erogati dal Commissariato – si applicò intensamente Cabrini. Lo testimoniano tre lettere che egli scrisse nel giro di pochi giorni. La prima – del 26 novembre 1908, una lettera ufficiale, firmata non solo da lui ma anche da Alessi e Osimo, rispettivamente presidente e segretario generale dell’Umanitaria – era indirizzata al ministro Tittoni: la lettera accompagnava una relazione sull’attività dell’Ufficio emigrazione nel suo primo anno e sul programma per l’anno successivo. In base a tale programma l’Umanitaria chiedeva di raddoppiare il sussidio governativo previsto per il 1908-1909 da 6.000 a 12.000 lire. Come si è visto sopra, Cabrini aveva cercato di sviluppare quanto più possibile il programma dell’Ufficio nella parte di sua competenza – scuole, biblioteche e assistenza legale – lasciando alle organizzazioni operaie la contrattazione sindacale (orari e salari). Come la relazione metteva in luce, scuole all’estero, biblioteche circolanti, assistenza alle cooperative di consumo italiane all’estero e fondazione della Casa degli emigranti erano stati i punti qualificanti del 1908. Ma nel 1909 – prometteva l’Umanitaria al ministro – erano previsti anche alcuni corsi invernali di lezioni speciali da effettuarsi in Italia, non solo nelle regioni settentrionali ma anche in quelle centrali e meridionali interessate dalle partenze transoceaniche, che come sappiamo rappresentavano per il Ministero l’urgenza più preoccupante. Proprio in quei giorni – la lettera lo sottolineava – l’Umanitaria stava svolgendo attività didattiche speciali in Abruzzo e in Umbria, «incontrando dovunque consensi in ogni ordine di cittadini»⁹¹⁹.

Alcuni giorni dopo, il 4 dicembre, Cabrini scriveva, firmando lui solo in qualità di capo Ufficio, una lettera dello stesso tenore a Federico Bettoni, Pasquale Villari e Pippo Vigoni, membri della Commissione di vigilanza parlamentare sul fondo dell’emigrazione. «Da quando – scriveva – dirigo i servizi di assistenza all’emigrazione per incarico dell’Umanitaria, mi sono sforzato di estendere grado a grado l’azione alle provincie con emigrazione transoceanica ed infatti in questi mesi abbiamo iniziati corsi di lezioni speciali agli emigranti della Umbria e dell’Abruzzo, secondati dalla R. Commissione che amministra la legge pro scuole meridionali». Anche qui, dunque, un accenno a Umbria e Abruzzo come aree prescelte. Privata e con un taglio strategico, infine, la lettera datata 4 dicembre e indirizzata al comm. Morpurgo (immaginiamo fosse

⁹¹⁹ ASUMI, 143/2, a Sua Eccellenza l’on. Ministro per gli Affari esteri – Roma da Il Presidente Alessi, Il Segretario Gen. Osimo, Il Capo Ufficio dell’Emigrazione Angiolo Cabrini, 26 novembre 1908.

Elio Morpurgo, parlamentare friulano, presidente tra l'altro del Comitato udinese della Dante Alighieri), a Gesualdo Libertini e Mansueto De Amicis⁹²⁰. Qui Cabrini anticipava che la Commissione di vigilanza avrebbe sottoposto al loro giudizio due istanze dell'Umanitaria: una per il sussidio *una tantum* alla erigenda Casa degli emigranti a Milano (un edificio di nuova costruzione adibito a ricovero dei migranti di passaggio alla Stazione centrale)⁹²¹, un'altra «per i servizi scuole, biblioteche, notizie sul mercato del lavoro, etc.»⁹²² in cui si domandava di aumentare il sussidio annuale da 6.000 a 12.000 lire. «Badate a tener distinte le due cose»⁹²³, era l'invito di Cabrini ai tre deputati, ai quali faceva notare, ancora una volta, che il suo ufficio andava «prendendo iniziative anche nelle provincie meridionali [...] e cioè pro emigranti transoceanici»⁹²⁴. In questa scelta – egli riferiva – c'era la volontà di ottemperare ai «consigli del I° Congresso italiani all'estero», che si era tenuto a Roma nell'ottobre dello stesso anno. Concludendo la lettera, Cabrini aggiungeva «confido nelle tue simpatie per le iniziative liberali».

Punto qualificante degli interventi dell'Ufficio era dunque la tutela dell'emigrazione temporanea continentale, e in parallelo la progressiva estensione dei servizi a favore delle correnti transoceaniche sostenute dai finanziamenti governativi. Ma quale fu l'esito di questa operazione? Innanzitutto, dobbiamo notare che Cabrini venne ricevuto dallo stesso ministro Tittoni. A farcelo pensare è una lettera del 2 dicembre, in cui Tittoni invita il titolare dell'Umanitaria a una conversazione⁹²⁵. L'argomento da trattare era l'emigrazione temporanea, ma non è difficile ipotizzare che il discorso si sarebbe esteso anche a quella transoceanica. In questo modo, Cabrini giungeva al vertice del Ministero degli esteri e poteva inserire a tutti gli effetti l'Umanitaria nei programmi per il Mezzogiorno.

⁹²⁰ Mansueto De Amicis (Alfedena 1851 – Roma 1924), deputato della Sinistra storica, alla Camera dal 1892 al 1919, al Senato dal 1919, fu tra l'altro sottosegretario alle Poste e telegrafi nel secondo governo Pelloux (1899-1900) e segretario all'Ufficio di presidenza della Camera dal 1913 al 1919. Dal 1920 in poi, rappresentante del Senato in seno alla Commissione di vigilanza al fondo dell'emigrazione.

⁹²¹ A.C. Colombo (a cura di), *Una Casa per gli Emigranti 1907. Milano, l'Umanitaria e i servizi per l'emigrazione*, Raccolto, Milano 2007.

⁹²² ASUMI, 143/2, a *Comm. Morpurgo, Mansueto De Amicis, Gesualdo Libertini da Il Capo Ufficio dell'Emigrazione Angiolo Cabrini*, 4 dicembre 1908.

⁹²³ *Ibidem*.

⁹²⁴ *Ibidem*.

⁹²⁵ ASUMI, b. 143/2, da *Il Ministro degli Affari Esteri a onorevole signor Angiolo Cabrini presso la società Umanitaria* (f.to Tittoni), 2 dicembre 1908.

Dal punto di vista finanziario il Ministero rispose stupisce concedendo 2.000 lire per la Casa degli emigranti e 9.000 lire per i servizi generali⁹²⁶: la lettera che comunicava il secondo stanziamento, firmata dal prefetto di Milano, precisava però che il sussidio non doveva «intendersi direttamente concesso per le scuole che la Società Umanitaria si propone di impiantare e per le quali il Fondo dell'emigrazione, secondo il parere espresso dalla Commissione di vigilanza, non deve provvedere»⁹²⁷. Ancora una volta, come era avvenuto dopo la crisi dello *Shattuc Act* (vedi cap. 1), il Commissariato ribadiva la volontà di non reiterare sussidi per l'istituzione e la gestione delle istituzioni scolastiche, che dovevano ricadere nella gestione esclusiva del Ministero della pubblica istruzione o rientrare nelle iniziative di carattere privato. Di conseguenza, quando un anno più tardi (il 27 aprile 1910) Alessi e Osimo presentarono al Commissariato la relazione sui servizi attivati nel 1909 (Cabrini nel frattempo aveva lasciato l'Umanitaria), comunicarono di avere intensificato gli interventi a favore degli emigranti meridionali (in Sicilia, con la distribuzione di guide e pubblicazioni di varia natura; nelle Americhe, con frequenti rapporti con i consolati e le associazioni di patronato) ma non menzionarono le scuole speciali.

In realtà la presenza di corsi per gli emigranti è documentata almeno per la provincia dell'Aquila, dove nel biennio 1909-1910 alcuni maestri elementari tennero complessivamente 324 lezioni in 38 paesi, a un numero di studenti che variava da un minimo di 30 a un massimo di 150. A informarcene, nel dicembre 1911, è Antonio De Dominicis (del Segretariato abruzzese dell'Umanitaria) in un intervento al 5° Convegno annuale dei Segretariati laici di emigrazione. La valutazione che dava di questi corsi però non era del tutto lusinghiera. «Le scuole, è vero, vennero frequentate – affermava – ma per gli emigranti abruzzesi riesce più attraente la conferenza nella pubblica piazza»⁹²⁸. Piuttosto, erano consigliabili delle Cattedre ambulanti che non impegnassero alla frequenza lunga e continuativa di un corso. In questo modo, concludeva, «noi riusciremo

⁹²⁶ In ASUMI, b. 143/2, da R. *Prefettura di Milano a on. Signor Angiolo Cabrini deputato al Parlamento*, 28 dicembre 1908 (firma illeggibile). L'entità degli stanziamenti è indicata anche in ASUMI, b. 143/2, da R. *Prefettura di Milano a Il sig. Presidente della Società Umanitaria in Milano*, 4 gennaio 1909 (f.to Il Prefetto, firma illeggibile) e in ASUMI, b. 143/2, a S.E. *l'On. Tommaso Tittoni Ministro per gli Affari Esteri Roma* (f.to Il Presidente Giulio Alessi, Il Segretario Gen. Augusto Osimo, Il Capo Ufficio emigrazione Angiolo Cabrini), 14 gennaio 1909 (lettera di ringraziamento inviata dai dirigenti dell'Umanitaria al ministro Tittoni).

⁹²⁷ ASUMI, b. 143/2, da R. *Prefettura di Milano a on. Signor Angiolo Cabrini deputato al Parlamento*, 28 dicembre 1908, cit.

⁹²⁸ 5° *Convegno annuale dei Segretariati laici di Emigrazione, Milano, 3-4 dicembre 1911, cit.*, p. 70.

invece a istruirli senza imposizioni che riescono poco gradite ed hanno carattere poco simpatico»⁹²⁹.

Se era difficile portare l'istruzione in Abruzzo (che come ha notato Ester De Fort, era una sorta *enclave* virtuosa dove si registravano i livelli minimi d'analfabetismo del Mezzogiorno⁹³⁰) si pensi quanto dovesse esserlo nelle altre regioni. A ogni modo, altri interventi scolastici diretti dell'Umanitaria nelle regioni meridionali non sono documentati.

14. La rete formativa dell'Umanitaria: alcuni tratti comuni

Dopo aver descritto le scuole aperte sul territorio dai Segretariati e coordinate dall'Ufficio di Milano, vale la pena di mettere in evidenza alcuni aspetti significativi e ricorrenti della loro organizzazione.

In primo luogo, la centralità dei maestri nell'organigramma dei Segretariati locali. Spesso proprio il ruolo di segretario negli Uffici corrispondenti era affidato ai maestri, che per questo incarico ricevevano un compenso. Ne è un esempio l'Ufficio dell'emigrazione di Bergamo, costituito nel 1908 per iniziativa dell'Associazione generale di mutuo soccorso locale in via Zambonate 23. Mentre nel Comitato direttivo figuravano un muratore, un fonditore, un ragioniere, due avvocati, un professore e due non specificati dottori, a ricoprire l'incarico di segretario era un maestro, in questo caso il maestro comunale G. Mazzola⁹³¹. La scelta di Bergamo non fu isolata, anche perché era proprio l'Umanitaria a chiedere che le sedi locali selezionassero come corrispondenti i maestri o i segretari comunali: per la loro pratica nel trattare con un pubblico analfabeta essi erano le figure professionali più adatte a diffondere notizie sui mercati del lavoro, «a tutelare gli emigrati ignari delle leggi straniere [...] nei casi di infortunio ed in ogni contestazione legale, ad aiutarli nel disbrigo della corrispondenza, nelle pratiche burocratiche, dando loro notizia sui ribassi ferroviari, distribuendo guide pratiche»⁹³². Che le competenze dei maestri in questo campo fossero di difficile sostituibilità, emergerà anche nella prima guerra mondiale quando, alle prese con il rimpatrio di massa degli italiani dai paesi belligeranti,

⁹²⁹ *Ivi*, p. 72.

⁹³⁰ E. De Fort, *Scuola e analfabetismo nell'Italia del '900*, cit., p. 116.

⁹³¹ Il Comitato direttivo dell'Ufficio dell'emigrazione di Bergamo era composto da Luigi Sinistri (presidente), Luigi Agliardi, Guido Frizzoni, Domenico Gennati, Giuseppe Legrenzi, Omar Orezzi, D. Paris, Cristoforo Scotti e Giovanni Signorelli. In *Il "debutto" di un nostro Ufficio corrispondente (Ufficio dell'emigrazione di Bergamo)*, in «L'Umanitaria», IV, 40, 1908, p. 148

⁹³² *Le sezioni dell'Umanitaria. Brescia*, in «L'Umanitaria», IV, 41, 1908, p. 163.

il Ministero degli esteri impose che fossero i maestri a ricoprire il ruolo di segretario nei Comitati locali dell'emigrazione. Per ora basti constatare il prestigio che i docenti ricoprivano nel segmento dei servizi sociali e nella gestione dei servizi di "accoglienza". A Bergamo il maestro Mazzola era a disposizione degli emigranti nei giorni infrasettimanali dalle 14.30 alle 16.30, la domenica e il giovedì dalle 9.00 alle 11.30⁹³³, e il suo compito era, potremmo dire, quello di un mediatore che metteva in azione le proprie competenze per aiutare i migranti a decodificare i testi scritti, in italiano o in altre lingue straniere, altrimenti per loro incomprensibili.

Al prestigio di cui godeva nell'ambito dell'amministrazione, non corrispose però un analogo impegno dei maestri nel campo della didattica, almeno nei primi tempi, tanto che alcuni corsi furono sospesi proprio per assenza di personale docente, sia al nord che al sud del paese. Il mancato coinvolgimento dei maestri fu oggetto di alcune relazioni preoccupate, restituite dal *Verbale* del IV° Convegno annuale dei Segretariati laici tenuto a Milano nel 1911⁹³⁴: quale successo avrebbe potuto avere il nuovo indirizzo educativo in assenza di docenti disposti a impegnarsi per realizzarlo?

Le soluzioni che si prospettavano erano due: stringere un'intesa con l'Unione magistrale nazionale, come raccomandava il rappresentante della Sezione di Legnago Giacometti, oppure desistere, come consigliava il rappresentante della Sezione di Brescia Garibotti: infatti «essi [i maestri] sono fuori del movimento e hanno troppe pretese; il Segretariato di Brescia fu costretto, in causa di ciò, a non attuare il proprio disegno di istituire numerosi corsi per emigranti»⁹³⁵.

Per parte sua, Cabrini proponeva di proseguire l'opera di convincimento a livello nazionale perché, assicurava, «qualche cosa si era tentato in questo senso». Però lo strumento più efficace era quello della collaborazione con gli enti territoriali locali, ispettori scolastici e associazioni magistrali locali *in primis*: a loro si doveva, per esempio, il «corso di lezioni per maestri» tenuto a Bergamo e il progetto (non realizzato) per un Convegno di ispettori scolastici⁹³⁶. Non inviti generici all'impegno, ma un aggiornamento professionale concreto, che consentisse ai maestri di acquisire le conoscenze indispensabili per insegnare una materia per loro quasi del tutto ignota: era questa in

⁹³³ Il "debutto" di un nostro Ufficio corrispondente (*Ufficio dell'emigrazione di Bergamo*), cit., p.148.

⁹³⁴ 5° Convegno annuale dei Segretariati laici di Emigrazione, Milano, 3-4 dicembre 1911, cit., pp. 29-30.

⁹³⁵ *Ivi*, p. 33.

⁹³⁶ *Ivi*, pp. 29-30.

sostanza la soluzione prospettata da Cabrini, ispirata forse dal *Corso magistrale di lezioni sui problemi dell'emigrazione* che si era tenuto nel 1909 alla Scuola magistrale di economia domestica nazionale di Roma sotto la presidenza di Montemartini e con programma compilato dal funzionario del Commissariato dell'emigrazione Vincenzo Giuffrida⁹³⁷.

Non è nota la consistenza numerica delle lezioni per i maestri di Bergamo organizzata dall'Umanitaria. Da quanto sappiamo, il corso di aggiornamento fu aperto da una prolusione di Cabrini, proseguì con una conferenza di Valär e probabilmente continuò in altri centri della provincia contestualmente alle conferenze organizzate dall'Unione magistrale. A garantire l'uniformità delle lezioni era la finalità comune, quella di «dare ai maestri un'idea chiara del fenomeno migratorio in Italia e degli insegnamenti che si devono dare agli emigranti»⁹³⁸.

Al di là delle modalità didattiche adottate nell'esperienza bergamasca, è qui importante anticipare che di lì a poco la preparazione di maestri sarebbe diventata uno dei *focus* delle politiche educative statali, e che l'Umanitaria, forte di questa prima sperimentazione sul campo, sarebbe stata chiamata dal Ministero dell'istruzione a collaborare nella realizzazione dei corsi magistrali nel sud Italia.

15. La produzione editoriale della Società Umanitaria e di Angiolo Cabrini

All'azione educativa e di propaganda l'Umanitaria affiancò una ricca produzione editoriale. Le guide per i paesi stranieri e i libri a uso della classe magistrale furono i due generi privilegiati, Angiolo Cabrini l'autore più prolifico.

Quanto ai primi, tra 1904 e il 1908 il Consorzio prima e l'Ufficio dell'emigrazione poi uscirono con una serie di volumetti che per certi versi richiamavano quelli editi a opera del Commissariato dell'emigrazione: piccole guide monografiche per i lavoratori diretti in Austria, Germania, Svizzera, Lussemburgo, Francia, Grecia, Ungheria e Paesi

⁹³⁷ *Pro emigranti. Per l'istruzione degli emigranti*, in «L'Umanitaria», cit., p. 60.

⁹³⁸ 5° *Convegno annuale dei Segretariati laici di Emigrazione, Milano, 3-4 dicembre 1911*, cit., pp. 62-63.

Balcanici⁹³⁹ ma anche volumi collettanei⁹⁴⁰ e numeri unici⁹⁴¹. I libretti contenevano indicazioni, consigli, indirizzi, per guidare gli emigranti negli adempimenti più immediati.

Contemporaneamente alla “letteratura di viaggio”, Angiolo Cabrini intraprese la stesura di alcuni volumi per quei maestri che prestavano la loro opera nelle scuole speciali o che sceglievano di dedicare al tema dell’emigrazione qualche ora nelle classi regolari: gli *Elementi per lezioni agli emigranti (continentali e transoceanici)* del 1909⁹⁴² e soprattutto *Il maestro degli emigranti: guida per lezioni e conferenze destinate all’istruzione degli emigranti italiani* (prima edizione nel 1909, ristampe nel 1912 e 1913)⁹⁴³ furono strumenti preziosi e molto richiesti. Come sappiamo, Cabrini non era un maestro ma un politico, abituato a trattare con gli adulti e a condurre interventi davanti a un pubblico numeroso⁹⁴⁴. I libri che uscirono con la sua firma o che lo ebbero come *ghost writer* non rispondevano a criteri pedagogici specialistici, né fu sua intenzione cimentarsi in discipline che non erano di sua competenza. Nella prefazione a *Elementi per lezioni agli emigranti (continentali e transoceanici)* del 1909, per esempio, rivolgendosi ai maestri, chiarì che non di un manuale si trattava, ma di «una raccolta di notizie, di cifre e disposizioni legislative che altrimenti il maestro dovrebbe cercare nelle innumerevoli opere in cui sono disseminate». Non si trattava neppure di un volume di storia o geografia,

⁹³⁹ *Guida dell’emigrante italiano in Austria: Consigli, indicazioni, indirizzi*, Tip. degli operai, Milano 1904; *Guida dell’emigrante italiano in Germania: Consigli, indicazioni, indirizzi*, Tip. degli operai, Milano 1904, 1905; *Guida dell’emigrante italiano in Svizzera: consigli, indicazioni, indirizzi (specialmente per i muratori e i manovali)*, Tip. degli operai, Milano 1904, poi *Guida dell’emigrante italiano in Svizzera*, 1908 e *Guida dell’emigrante italiano in Svizzera: Consigli, indicazioni, indirizzi specialmente per i muratori, manovali, minatori e sterratori - 4. ed. - ampliata*, 1909; *Guida dell’emigrante italiano nel Lussemburgo: Consigli, indicazioni, indirizzi (specialmente per i muratori e i manovali)*, Tip. degli operai, Milano 1906; *Guida dell’emigrante italiano in Francia: Consigli, indicazioni, indirizzi specialmente per i Muratori, i manovali, minatori e sterratori (Consorzio per la tutela dell’emigrazione temporanea in Europa)*, Tip. degli operai, Milano 1905; *Per gli emigranti in Grecia: principali disposizioni della legge Boma sugli infortuni (miniere e officine metallurgiche), e regolamento della cassa di soccorso per gli impiegati e operai della compagnia francese delle miniere del Laurium (Consorzio per la tutela dell’emigrazione temporanea in Europa)*, Tip. degli operai, Milano 1907; *Guida dell’emigrante italiano in Ungheria e Paesi Balcanici: Consigli, indicazioni, indirizzi*, Tip. coop. Varesina, Varese 1909.

⁹⁴⁰ *L’Umanitaria agli emigranti: Svizzera, Germania, Lussemburgo. Consigli, comunicazioni, indirizzi*, Tip. degli operai, Milano 1909.

⁹⁴¹ *L’Umanitaria per gli emigranti. Pubblicazione della società umanitaria. Numero unico, 3 febbraio 1908*, Tip. degli operai, Milano 1908; A. Cabrini, *Gli emigranti e la pensione*, Tip. operaia, Cuneo 1908; Id., *Manualetto per l’emigrante in Europa*, Sonzogno, Milano 1909.

⁹⁴² *Elementi per Lezioni agli emigranti continentali e transoceanici (Ufficio dell’emigrazione della Società Umanitaria)*, Tip. degli operai, Milano 1909, p. IV. La prefazione di Angiolo Cabrini è del dicembre 1908.

⁹⁴³ A. Cabrini, *Il maestro degli emigranti*, cit.

⁹⁴⁴ Con una certa modestia, nella conferenza in Svizzera su Pestalozzi aveva ammesso la sua impreparazione in campo pedagogico: A. Cabrini, *Lo spirito dell’opera di Enrico Pestalozzi*, cit., p. 3.

sebbene le lezioni per gli emigranti dovessero comprendere accenni non marginali a queste discipline. Anzi, «per non appesantire il libro», egli scriveva, «abbiamo levati tutti gli elementi di geografia e storia, che i maestri troveranno nei loro libri di magistero»⁹⁴⁵. Dunque, l'Umanitaria e Cabrini mettevano a disposizione della classe magistrale l'esperienza accumulata in tanti anni di lavoro sul campo; quanto alle modalità di trasmissione di questi contenuti, erano demandate alle competenze professionali dei maestri.

Per dichiarazione dello stesso Cabrini in una lettera a Carlo Cassan, la struttura compositiva di *Elementi per lezioni agli emigranti* era «una specie di salsicciotto riempito di notizie riguardanti un po' tutti i paesi verso i quali si dirige la nostra emigrazione»⁹⁴⁶: osservazioni generali e statistiche sulle correnti migratorie dal 1876 a fine secolo, informazioni sul rilascio del passaporto, sull'obbligo di leva e sui centri di assistenza con i relativi indirizzi, notizie sintetiche sugli stati esteri e consigli di vario genere, ricalcavano i contenuti delle guide e della "letteratura di viaggio". La peculiarità di questo opuscolo stava in uno schema di 14 lezioni che l'Umanitaria aveva redatto tenendo conto sia dell'emigrazione continentale che di quella transoceanica e che i maestri avrebbero potuto seguire, non «senza aver prima rilevati con precisione i caratteri dell'emigrazione locale: soprattutto le notizie sui paesi verso i quali l'emigrazione si dirige e le direzioni delle diverse sottocorrenti»⁹⁴⁷.

Questo lo schema di Cabrini per le lezioni agli emigranti:

A continentali e transoceanici	
I. – Elementi di geografia e di storia riguardanti il paese d'immigrazione, con richiami alla partecipazione di italiani alle scoperte, alle guerre, all'incivilimento.	
II. – Idem.	
III. – Idem.	
IV. – Osservando l'emigrazione italiana. Le correnti. Il contributo per regioni. I paesi di immigrazione. Mestiere, sesso, età degli emigrati italiani. I risparmi degli emigranti.	
V. – Doveri dell'emigrante. Il krumiraggio. L'associazione. Rapporti internazionali.	
VI. – L'assistenza agli emigranti. Che cosa sono il R. Commissariato, il Consiglio e il Comitato dell'emigrazione; la Commissione di vigilanza, il fondo dell'emigrazione.	
Ad emigranti continentali	Ad emigranti transoceanici

⁹⁴⁵ *Ibidem*.

⁹⁴⁶ ASUMi, b. 145/1-1, da Cabrini a Carlo Cassan, s.d.

⁹⁴⁷ *Elementi per Lezioni agli emigranti continentali e transoceanici, cit.*, pp. IV- VI.

VII. – I Segretariati dell'emigrazione. Gli Uffici degli emigranti. Le Case degli emigranti. Gli Addetti. La Dante Alighieri.
 VIII. – Passaporti e servizio militare; riduzioni ferroviarie.
 IX. – Notizie sulla Svizzera; colonie italiane; legislazione.
 X. – Notizie sulla Germania e Luxemburg: Idem.
 XI. – Notizie sull'Austria-Ungheria: Idem.
 XII. – Notizie sulla Francia: Idem.
 XIII. – Dati e notizie sull'organizzazione operaia dei paesi d'immigrazione.

VII. – I Comitati comunali e mandamentali. Gli ispettori e i commissari viaggianti. I patronati all'interno e all'estero. La Dante Alighieri.
 VIII e IX. – Passaporti e servizio militare. I consoli. I "Ricordati" di Gabriele De Robbio.
 X. – Notizie sugli Stati Nord-Americani, e del Centro, interessanti agli operai italiani.
 XI. – Notizie sull'Argentina.
 XII. – Notizie sul Brasile.
 XIII. – Notizie sugli Stati minori del Sud America.

A continentali e transoceanici

XIV. – Lezione di riassunto e di carattere morale.

Rispetto alle prime sperimentazioni di Belluno e Padova, si nota una contrazione nel numero delle lezioni e uno sbilanciamento meno marcato verso gli aspetti legislativi, a cui evidentemente i maestri erano meno preparati.

Invece *Il maestro degli emigranti*, edito da Cabrini per i tipi della Cooperativa tipografica Galeati di Imola, concedeva maggiore spazio alle istruzioni per i maestri e presentava con chiarezza le linee didattiche di Cabrini, dell'Umanitaria e del ministro Credaro, che del volume aveva curato la prefazione.

Le sezioni del volume che più ci interessano sono la parte prima (*Scopi, consigli e indicazioni al maestro*, costituita dai capitoli *Con quali intendimenti si deve istruire o "preparare" l'emigrante, I congegni più opportuni per l'istruzione degli emigranti, Le scuole per gli emigranti, Le fonti cui attingere per far lezione agli emigranti*), la parte quarta (*Schema di un Corso di 12 lezioni da tenersi nei comuni con emigrazione prevalentemente transoceanica e Schema di un Corso di 12 lezioni da tenersi nei comuni con emigrazione prevalentemente continentale*) e la parte quinta (*Letture per emigranti*), di cui in parte abbiamo dato già notizia nelle pagine precedenti ma che qui esamineremo in maniera più approfondita per ragioni di chiarezza⁹⁴⁸.

Con quali approccio pedagogico accostarsi alla preparazione degli emigranti? si chiedeva Cabrini in apertura dell'opera. Se da un lato l'elevamento del livello intellettuale degli

⁹⁴⁸ Per la descrizione del testo ci serviamo dell'edizione del 1912, non essendo stato possibile consultare la prima edizione.

emigranti si riacciava «al formidabile problema della riforma degli ordinamenti della scuola popolare per la soppressione completa dell'analfabetismo, per la diffusione della coltura e per il miglioramento tecnico del lavoro italiano»⁹⁴⁹ (tesi illustrata da Camillo Corradini nella sua relazione al secondo Congresso degli italiani all'estero nel 1911), dall'altro gli operai italiani all'estero avevano necessità di «speciali conoscenze le quali devono servire a vincere quelle difficoltà che non attraversano la strada all'operaio occupato in patria»: i preparativi del viaggio, la ricerca di lavoro in terra straniera, i rapporti con i datori di lavoro ecc. Dunque, l'istruzione dell'emigrante italiano in geografia e storia dei paesi di immigrazione, nel disegno, nelle leggi d'emigrazione e quando possibile nella terminologia francese, tedesca, inglese e spagnola, si risolveva per Cabrini «in una vera istruzione professionale»⁹⁵⁰, in una istruzione specializzata che tuttavia non doveva «far dimenticare la più vasta e organica impresa alla Scuola popolare»⁹⁵¹.

Quali messaggi trasmettere ai lavoratori? In primo luogo metterli in guardia contro i miraggi e le suggestioni messe in circolazione da amici e parenti emigrati e da terzi, quando «magnificano i lucri realizzabili sui mercati del lavoro esteri»⁹⁵², perché spesso dietro queste «mirabolanti notizie» si celavano speculatori interessati ad attrarre mano d'opera per lavori duri e pericolosi, come era avvenuto in Brasile dove migliaia di connazionali erano stati sedotti dal richiamo del viaggio gratuito; oppure si nascondevano compagnie di navigazione e singoli vettori «che sguinzagliavano per ogni dove incaricati di accaparrarsi emigranti»⁹⁵³. Il maestro poi, a giudizio Cabrini, aveva il compito di persuadere gli uditori che la scelta dell'espatrio era l'*ultima ratio* a cui appigliarsi, quando cioè operai e contadini «si trovino di fronte alla assoluta impossibilità di occuparsi con decoro e convenienza in patria». Dissuadere insomma dalla emigrazione spensierata, che significava a volte «esporre se stessi al peggio» e «diminuire le forze utili all'economia della nazione»⁹⁵⁴. Infine, messi in guardia contro le insidie nascoste e convinti della convenienza a emigrare se non «nei casi di vera, assoluta necessità»⁹⁵⁵, i lavoratori dovevano essere messi in grado di conoscere le istituzioni statali o private fondate a loro

⁹⁴⁹ A. Cabrini, *Il maestro degli emigranti*, cit., p. 3.

⁹⁵⁰ *Ivi*, p. 4.

⁹⁵¹ *Ivi*, p. 5.

⁹⁵² *Ibidem*.

⁹⁵³ *Ivi*, pp. 5-6.

⁹⁵⁴ *Ivi*, pp. 6-7.

⁹⁵⁵ *Ivi*, p. 7.

tutela, sia in Italia che all'estero, i loro diritti e doveri oltre che le principali nozioni di storia e geografia dei paesi che li avrebbero ospitati.

Riassumendo le parole di Cabrini, l'obiettivo delle lezioni era quello di

dare all'emigrante la possibilità di governarsi da sé stesso, alleggerendo il compito dei consoli, dei funzionari e dei privati istituti di assistenza: procedendo, in una parola – e secondo la felice espressione del comm. Pasquale Di Fratta – dalla tutela *estrinseca* alla tutela *intrinseca*: alla emancipazione, in una parola, dell'emigrante⁹⁵⁶.

Compito nobile quello di dare centralità all'emigrante stesso, sollevandolo dalla tutela esterna a cui la sua condizione di analfabetismo spesso lo costringeva ma questo, come abbiamo visto, non esentava Cabrini dal mettere in guardia contro i miraggi dell'emigrazione spensierata.

Gli ordini di studio

Nel secondo capitolo, il *Maestro degli emigranti* affrontava il tema degli ordini di studio in cui impartire l'istruzione per gli emigranti.

Punto di partenza era la convinzione che nella scelta della metodologia didattica il maestro non dovesse obbedire a simpatie preconcepite, ma procedere «tenendo conto delle condizioni di fatto che variano da regione a regione, da provincia a provincia, da comune a comune». Una attenzione alle specificità locali, che si conformava peraltro ai criteri raccomandati nei programmi didattici del 29 gennaio 1905, che assegnavano alle scuole elementari un'«indefinita varietà di tipi, «dei quali giudice è il maestro, cui si affida il compito d'interpretare il bisogno di coltura della sua scolaresca e quello di adattare a questo bisogno il programma didattico con tutte le variazioni»⁹⁵⁷.

Messo in chiaro questo punto fermo a cui gli insegnanti avrebbero dovuto uniformarsi, Cabrini distingueva tre diversi «metodi di insegnamento», come li definiva, destinati rispettivamente alla IV, V, VI elementare e alle scuole festive e serali; inoltre a speciali corsi di lezioni; infine alle scuole per emigranti vere e proprie.

Le tre tipologie didattiche dovevano rispondere a situazioni diverse. Nei paesi dove l'emigrazione era un fatto ormai consolidato, «dove insomma hanno emigrato i nonni,

⁹⁵⁶ *Ibidem*.

⁹⁵⁷ *Ivi*, p. 11.

emigrano i padri ed emigreranno i figli»⁹⁵⁸, lì l'ordine di studi più indicato per i bisogni specifici della popolazione era quello elementare (IV, V, e VI classe) e delle scuole serali e festive, facendo eventualmente ricorso anche ai corsi facoltativi che i programmi del 1905 avevano consentito. Come il ministro dell'istruzione Rava aveva raccomandato ai maestri in una circolare del 1907 segnalata da Cabrini, la quinta e la sesta classe, la cosiddetta «scuola popolare» destinata alle classi lavoratrici, andavano ordinate in modo tale che «gli insegnamenti da impartirsi, per contenuto e per i metodi, corrispondano ai bisogni peculiari di queste e si adattino alle svariate condizioni del popolo, in ciascun comune italiano. Le nozioni intorno alle obbligazioni, alla legislazione sul lavoro, alle istituzioni di mutualità [...] prenderanno orientazione, movenze ed estensione le più diverse, secondo il particolare tipo di scolaresca cui l'istruzione è rivolta»⁹⁵⁹. Quindi, per estensione, anche lezioni di emigrazione, secondo le linee educative definite dal maestro, che diventava interprete indiscusso dei bisogni degli alunni secondo il modello educativo del 1905-1907.

Invece – ed era questa il secondo “metodo” individuato da Cabrini – nei comuni (troppi, diceva) che erano privi di scuole serali e festive, e là dove gli adulti analfabeti non frequentavano le scuole che pure erano state organizzate, era possibile operare mediante quelli che *Il Maestro per gli emigranti* definiva genericamente «Corsi di lezioni», da tenersi nelle stagioni che precedevano le partenze.

L'organizzazione di questa modalità didattica, per Cabrini, era molto semplice, e il maestro stesso poteva suggerirne l'iniziativa al municipio, a una società operaia, al Comitato di emigrazione locale o alla Dante Alighieri. Per imprimere il «carattere di integrazione e complemento della scuola popolare», e per mantenere il segno dell'imparzialità politica e religiosa, era bene che l'uso dell'aula scolastica, illuminata e dove necessario riscaldata, fosse concesso dal comune. Anche le spese per l'indennità del maestro erano a carico del comune, mentre all'acquisto delle carte geografiche potevano provvedere gli enti e i cittadini. Nelle province in cui erano presenti, era per Cabrini auspicabile che fossero i Segretariati, gli Uffici o i Patronati dell'emigrazione a coordinare questo tipo di corsi, «sia per evitare sprechi di energie, sia per ottenere aiuti materiali e morali»⁹⁶⁰. Nelle province interessate dalla legge sui provvedimenti per la

⁹⁵⁸ *Ivi*, p. 9.

⁹⁵⁹ *Ivi*, p. 10.

⁹⁶⁰ *Ivi*, p. 13.

scuola elementare nel Mezzogiorno e nelle isole (cioè dalle Marche in giù), Cabrini ricordava che i maestri avevano la possibilità di ottenere finanziamenti dal Ministero della pubblica istruzione («sui fondi amministrati dalla Commissione centrale presieduta dall'on. Guido Baccelli»⁹⁶¹), purché non si trattasse di località inserite nell'elenco di comuni in cui erano sorti o stavano per sorgere le scuole per gli emigranti.

Questo tipo di lezioni era adatto anche a un pubblico di analfabeti, senza distinzione di sesso e di età, ma Cabrini raccomandava di costituire gruppi quanto più omogenei possibile («ma tanto più le lezioni riusciranno utili, accessibili a tutte le menti, quanto più omogeneo e “operaio” sarà il pubblico degli ascoltatori»⁹⁶²). Il livello dell'insegnamento auspicabile era «modesto»: infatti, egli affermava, «la modesta lezione che si convertisse in una conferenza pretenziosa, volta magari agli sfaccendati del paese, tradirebbe gli scopi dell'iniziativa»⁹⁶³. Quanto alle lezioni (12-15 da tenersi 2-3 volte alla settimana), per due terzi sarebbero state dedicate «ad argomenti di assistenza dell'emigrazione» (leggi, consigli ecc.) e per un terzo a storia e geografia, «il tutto intercalato con qualche lettura»⁹⁶⁴.

Esisteva infine una terza modalità didattica: quella delle scuole per gli emigranti, create – diceva Cabrini nel 1912 – prima grazie all'iniziativa privata e poi all'intervento dello stato. Di queste speciali scuole, egli chiariva, erano stati foggiate due tipi distinti: il tipo settentrionale, «destinato ad agire su emigranti in buona parte applicati a mestieri qualificati, come scalpellini, muratori, stuccatori, pittori di stanze, tessili e via dicendo»⁹⁶⁵; e il tipo meridionale «destinato ad agire su emigranti in gran maggioranza contadini che all'estero saranno adibiti a mestieri non qualificati come sterratori, braccianti, manuali di fabbrica»⁹⁶⁶.

Come esempio virtuoso di scuole per emigranti del primo tipo, cioè quello settentrionale, citava le scuole del Segretariato dell'emigrazione di Belluno che abbiamo già descritto nel paragrafo 11 di questo capitolo: destinate ai comuni privi di scuole di disegno e aperte a non più di 40 allievi per corso, già alfabetizzati e di età non inferiore ai 14 anni, esse avevano uno svolgimento invernale (da dicembre a marzo) con una programmazione

⁹⁶¹ *Ibidem.*

⁹⁶² *Ibidem.*

⁹⁶³ *Ibidem.*

⁹⁶⁴ *Ibidem.*

⁹⁶⁵ *Ivi*, p. 15.

⁹⁶⁶ *Ibidem.*

articolata su circa 30 lezioni con insegnamenti di aritmetica, geometria e disegno; italiano, geografia e dove possibile lingua straniera come disciplina complementare. Scelti dagli enti promotori senza necessità di competenze formalizzate, i maestri ricevevano un compenso di 100 lire per corso.

Diversa invece l'impostazione delle scuole per gli emigranti del tipo meridionale, che lo stato, come vedremo nel prossimo capitolo, istituì nel 1912 in 200 sedi distribuite in varie province meridionali. Qui i maestri, per potervi insegnare, dovevano certificare la loro partecipazione ai brevi corsi magistrali di specializzazione nella didattica per l'emigrazione, organizzati dal Ministero dell'istruzione in Umbria, Abruzzo, Lazio, Campania, Basilicata e Calabria (anche di questi corsi parleremo nel prossimo capitolo). Il programma delle lezioni toccava i punti seguenti:

Programma delle scuole per gli emigranti nelle regioni meridionali⁹⁶⁷

Nozioni generali sulle migrazioni di lavoratori – L'emigrazione italiana: suo svolgimento – Migrazioni interne e per l'estero – Emigrazione transoceanica e continentale. Ciò che l'emigrante deve sapere:	
I	Organizzazione dei servizi sull'emigrazione in Italia – Passaporti – Istituti di assistenza degli emigranti che agiscono nel Regno – Guide degli emigranti – Scelta del piroscafo e acquisto del biglietto – Viaggi ferroviari – Operazioni nei porti d'imbarco – Visite di partenza – Visite sanitarie.
II	Trasporto marittimo – Servizio di bordo – Sorveglianza del R. Commissario – Eventuali reclami – Sbarco nei porti esteri di arrivo – Visite agli emigranti da parte delle autorità locali.
III	Arrivo nei paesi di destinazione – Autorità italiane incaricate dell'assistenza degli emigranti – Consoli, ispettori ed addetti della emigrazione – Società di assistenza e patronato degli Italiani – Scuole italiane.
IV	Invio delle rimesse e dei risparmi degli emigranti – Frodi da evitare – Servizio del Banco di Napoli e in mancanza di esso delle poste federali.
V	Notizie sommarie sui paesi dove si dirige di preferenza la emigrazione italiana:
	Stati Uniti Cenni generali sulla Confederazione – Notizie sulla situazione del mercato del lavoro, sulla organizzazione politica, amministrativa e giudiziaria, nonché sul sistema metrico e monetario degli Stati Uniti – Disposizione sulla emigrazione degli stranieri e sull'acquisto della cittadinanza. Condizioni generali della emigrazione negli Stati Uniti – Principali occupazioni degli emigranti e relativi salari – Danni e pericoli della congestione urbana – Desideri per uno sfollamento dei grandi centri – Occupazioni agricole.
	Brasile Cenni sulla repubblica del Brasile – Notizie, ecc. (come per gli Stati Uniti) – Facilitazioni agli emigranti – Leggi sul popolamento e sulla colonizzazione – Pericoli da evitare.
	Argentina Cenni generali sul paese – Notizie come sopra – Disposizioni delle leggi argentine sulla emigrazione e sulla colonizzazione. Igiene: norme e consigli igienici e sanitari utili nei vari paesi di emigrazione

⁹⁶⁷ *Ivi*, pp. 22-24.

	Geografia: nozioni di geografia politica e commerciale sui paesi cui si dirige l'emigrazione italiana.
	Paesi d'Europa e bacino Mediterraneo Cenni generali sulla Francia, la Svizzera, la Germania, l'Austria Ungheria, i Paesi Balcanici, l'Africa mediterranea – Elementi delle rispettive legislazioni sui soggiorni degli stranieri, sul contratto di lavoro, sulle assicurazioni di malattia ed invalidità, di infortunio e di vecchiaia.
VI	Tratta delle bianche – Pericoli dell'emigrazione clandestina – Lavoro dei fanciulli
VII	Elementi di economia: forme e valore del contratto – Magistratura del lavoro.
VIII	Morale sociale – Difesa della dignità nazionale – Amore del proprio paese – Il patriottismo come cemento dei nuclei di emigranti e utilità che da esso derivano. Solidarietà con i lavoratori dei paesi di immigrazione – Pericoli della concorrenza.

Come si vede, rispetto a quello per le regioni settentrionali il programma di tipo “meridionale” era funzionale al viaggio e a tutte le pratiche connesse, oltre che alla collocazione nei paesi di destinazione. Gli obiettivi di natura professionalizzante o culturale in senso lato erano assenti, come pure gli insegnamenti linguistici.

Le fonti

A quali testi attingere per fare lezione agli emigranti? A giudizio di Cabrini non c'era nulla di più facile per i maestri che procurarsi le fonti «cui attingere con sicurezza gli elementi da insegnarsi»⁹⁶⁸. Egli divideva la letteratura disponibile in tre gruppi:

- I. Pubblicazioni contenenti le nozioni formanti oggetto delle lezioni su argomenti di emigrazione (leggi, regolamenti, istituzioni, consigli, etc.).
- II. Pubblicazioni raccomandabili al maestro che al possesso delle cognizioni da comunicare agli ascoltatori ami aggiungere la conoscenza del complesso fenomeno dell'emigrazione.
- III. Pubblicazioni per l'insegnamento della storia e della geografia⁹⁶⁹.

Prima di procedere alla scelta dei libri, il maestro aveva il compito di assumere informazioni per stabilire dove si dirigesse l'emigrazione locale: Europa, Africa o destinazioni transoceaniche. In base a queste notizie poteva selezionare i libri più adatti alla sua preparazione. Cabrini suggeriva un'ampia gamma di volumi, e soprattutto le pubblicazioni popolari del Commissariato dell'emigrazione, che erano gratuite e che il maestro poteva ricevere in una o due copie «inviando una semplice cartolina al R. Commissariato stesso (via Torno, Roma) oppure facendo fare la richiesta dal Sindaco del

⁹⁶⁸ *Ivi*, pp. 25-26.

⁹⁶⁹ *Ivi*, p. 26.

Comune»⁹⁷⁰. Una volta appurata la destinazione degli allievi era utile ricorrere anche alle guide specializzate (come abbiamo visto nelle pagine precedenti, il Commissariato, l'Umanitaria e altri ne avevano pubblicate sugli Stati Uniti, il Sud America, l'Africa settentrionale e l'Europa). In alcuni comuni però i gruppi di studenti erano misti, formati cioè da lavoratori diretti in stati diversi; in questo caso, Cabrini consigliava di «evitare la specializzazione e tenersi sulle generali», ricorrendo a testi che contenevano informazioni valide per tutte le destinazioni.

Per acquisire una conoscenza «ampia e profonda» del fenomeno migratorio, della sua genesi, andamento e conseguenze, gli studi di Colajanni, Villari, Bodio, Preziosi, Fortunato e Nitti erano i più indicati; come pure il «Bollettino dell'emigrazione» che l'amministrazione comunale poteva ricevere gratuitamente dal Ministero degli esteri. Altri due volumi segnalati da Cabrini erano *Emigrazione e colonie*, sempre a cura del Commissariato, e la Relazione Rossi pubblicata nel «Bollettino dell'emigrazione» (n. 18 del 1910).

Quanto all'insegnamento di storia e geografia, il maestro era invitato a servirsi dei testi e degli atlanti «della sua libreria e della biblioteca delle scuole o del Comune dove insegna»⁹⁷¹, integrandoli con le informazioni sulla costruzione di nuovi porti o ferrovie e sui mutamenti politici intervenuti numerosi soprattutto nelle Americhe.

Coscienza nazionale e solidarietà operaia

Quello dello sviluppo della coscienza nazionale tra i lavoratori italiani all'estero è un tema che – come abbiamo visto – ricorre trasversalmente in molta letteratura dell'epoca, e anche Cabrini, vicino a Credaro e al socialismo riformista favorevole all'inserimento delle masse popolari nel sistema statale attraverso un adeguato processo di formazione scolastica, aderì a quella politica “patriottica” di cui ha parlato Chiosso e che abbiamo già illustrato nel capitolo 3.

Il *Maestro degli emigranti* si situa nel solco del “nazionalismo patriottico”, dove esorta il maestro a coltivare e sviluppare la disciplina dell'italiano. Per Cabrini nella didattica speciale era certamente importante diffondere nozioni pratiche «da servire all'emigrante nelle necessità della vita»⁹⁷² partendo dagli insegnamenti di geografia e storia; ma era

⁹⁷⁰ *Ivi*, p. 27.

⁹⁷¹ *Ivi*, p. 29.

⁹⁷² *Ibidem*.

altrettanto indispensabile un insegnamento che «senza sciocche infatuazioni» servisse «come un viatico morale che reagisca contro la depressione cui troppo spesso soggiace la gente italiana all'estero»⁹⁷³. Contro l'apprensione che si impadroniva dei lavoratori in partenza verso le Americhe, era bene che essi sapessero «che quelle terre furono scoperte da un italiano; quando sbarcano a Montevideo sappiano che sotto quei cieli lampeggiò la spada di Garibaldi; e sappiano – quando si spargono lungo il Reno – che la prima civiltà fu portata tra quelle selve dalle aquile di Roma»⁹⁷⁴. Che l'espansionismo italiano dovesse rientrare nelle materie in discussione in classe, da parte di un socialista non era affatto scontato. Come pure, secondo Cabrini, era opportuno dare all'emigrante «coscienza della utilità del suo lavoro dal punto di vista del paese che lo ospiterà: dove egli non dovrà considerarsi come un beneficiario o un mendicante ma un modesto collaboratore della ricchezza del paese stesso che abbisogna della sua forza lavoro»: un'opera di sostegno, così che attraverso la scuola potessero trovare unità lo sviluppo degli aspetti tecnici da una parte e quelli personali dall'altra.

L'affermazione di questo paradigma trovava rispondenza nella dimensione sociale in cui l'educazione del singolo era pensata. Il maestro doveva infatti far presente all'operaio che andando all'estero egli non aveva solo l'obbligo di cercare lavoro e inviare denaro a casa, ma anche «di procurarsi lavoro onestamente; vivere con decoro e tenere alto il nome della patria in ogni circostanza»⁹⁷⁵. Ubriacarsi, bestemmiare, bastonarsi e accoltellarsi, simulare infortuni e malattie «se sono azionacce detestabili in patria, assumono carattere ancora più grave all'estero; dove l'italiano che compie un atto tristo non solo danneggia se stesso, ma pregiudica i connazionali e trascina nel fango il nome della patria e la dignità della classe a cui appartiene». Agire bene per sé e per gli altri dunque, anche se questo con questo «agire bene» ci troviamo su un piano non universale ma nazionale e di classe. Ed era in vista del futuro vantaggio personale che il maestro avrebbe dovuto infondere negli studenti la curiosità e l'interesse all'iscrizione alla Cassa nazionale di previdenza per la invalidità e vecchiaia degli operai, che fino al 1919 avrebbe conservato il carattere di una assicurazione volontaria. Il tema, nel 1908 era stato oggetto di uno studio specialistico da parte di Cabrini in *Gli emigranti e la pensione*, edito dalla tipografia operaia di Cuneo.

⁹⁷³ *Ivi*, p. 30.

⁹⁷⁴ *Ivi*, pp. 29-30.

⁹⁷⁵ *Ivi*, p. 30.

Le letture per gli emigranti

Conclude il profilo educativo del *Maestro degli emigranti* la quinta parte, che raccoglie le letture consigliate per le lezioni di italiano. In questa sezione, il *Maestro degli emigranti* ricalcava un'operazione che era stata già compiuta già nel 1898 dallo storico Camillo Manfroni nel volume *La patria lontana: libro di lettura per le scuole coloniali e gli emigranti italiani*⁹⁷⁶ e che verrà ripresa nel 1913 da Gabriele Del Robbio nel *Libro del lavoratore. Letture per le scuole serali e festive, Vademecum per l'emigrante*⁹⁷⁷: educare alla partenza potenziando le abilità di lettura degli allievi. Una trentina di brevi testi, prevalentemente in prosa per un totale di circa 80 pagine, componevano la sezione dedicata alla didattica in aula. La scelta degli autori era eterogenea, rinviando a scrittori sia italiani che stranieri, contemporanei e del recente passato⁹⁷⁸. Le località descritte afferivano in prevalenza all'America del sud e agli Stati Uniti, a seguire Svizzera, Germania, Romania, Africa settentrionale e Nuova Zelanda. All'interno di questa selezione, il maestro aveva a disposizione materiali di geografia descrittiva (*Montevideo, Le pampas argentine, Le cascate del Niagara, Il Lemano, Paesaggio svizzero*, ecc.), di geografia economica (*L'avvenire dell'America centrale, Miserie di contadini in Brasile, Essen e la fonderia Krupp*) e di storia (*Lo sterminio degli Indiani*). Le letture "patriottiche" (*La patria, L'inno degli italiani, Il sentimento della patria*) erano accompagnate dai *Ricordati, o emigrante!* di De Robbio, un noto elenco di consigli presentati nella forma di epigramma, che si concludevano anch'essi con un inno alla patria lontana. Distanti dal crudo realismo della letteratura verista di fine secolo e dal simbolismo decadente di inizio Novecento, i passi selezionati comunicavano piuttosto una musicalità malinconica e un sentimento di abbandono che sviluppavano l'eredità del tardo romanticismo. Se la partenza era un evento traumatico, era preferibile mitigare il dolore attraverso il ricordo nostalgico. A enfatizzare gli aspetti penosi avrebbe pensato la realtà.

⁹⁷⁶ C. Manfroni, *La patria lontana: Libro di Lettura per le scuole coloniali e per gli emigranti italiani*, Raffaello Giusti, Livorno 1898. Sulla biografia di Camillo Manfroni si rinvia alla voce di Giuseppe Monsagrati in DBI, 68, 2007.

⁹⁷⁷ G. Del Robbio, *Il Libro del lavoratore. Letture per le scuole serali e festive. Vademecum dell'emigrante*, Ditta G.B. Paravia e C., Torino 1913.

⁹⁷⁸ Attolico, Bellissori, Bertacchi, Bonomelli, Capra, Coletti, De Amicis, De Martini, De Robbio, Ferri, Garoglio, Lucatelli, Montegazza, Negri, Pecorini, Sergi, Sichirolo; Chateaubriand, Bernardy, Depping, Kaden, Turgau.

Capitolo quinto

Le scuole speciali

Verso la fondazione di un sistema misto

Abbiamo fin qui seguito le sperimentazioni didattiche del primo decennio giolittiano seguendo il filo conduttore del legame tra emigrazione e spirito nazionale. Abbiamo notato come la distribuzione territoriale del sistema scolastico obbedisse a due criteri fondamentali: impartire una formazione tecnico-professionale alle maestranze che guardavano al nord Europa come a una destinazione di impiego temporaneo, e promuovere l'alfabetizzazione elementare della manodopera non qualificata in trasferimento definitivo verso le destinazioni transoceaniche. Abbiamo anche osservato come la scuola per gli emigranti fosse allora un cantiere aperto, alla ricerca di modi e contenuti nuovi. Al suo interno agivano attori diversi, capaci di rispondere prontamente alle necessità contingenti ma privi di coordinamento: il Ministero degli affari esteri, che aveva destinato alle scuole uno stanziamento *una tantum* nel 1904 per poi defilarsi una volta superata l'emergenza più immediata; il Ministero dell'istruzione, che aveva favorito la scolarizzazione degli adulti pur accennando soltanto alla questione migratoria; l'Umanitaria, che da Milano coordinava l'associazionismo laico senza beneficiare di aiuti governativi per la formazione dei lavoratori in partenza.

1. Il biennio 1910-1911: una svolta cruciale

Dopo questa prima stagione di esperimenti, fu il biennio 1910-1911 a imprimere una forma nuova al modello di scolarizzazione per gli emigranti: il Ministero dell'istruzione intervenne direttamente nell'organizzazione e nella gestione di alcuni corsi rendendo sistematiche le sperimentazioni del decennio precedente, mentre la parcellizzazione delle iniziative lasciava posto a un sistema misto pubblico-privato.

Sarà questo l'oggetto delle pagine che seguiranno. In particolare, come vedremo, l'incontro tra enti pubblici e organizzazioni private si focalizzò nella preparazione della classe magistrale, attraverso conferenze di aggiornamento estive che si tennero con cadenza annuale in alcune regioni del Mezzogiorno a partire dal 1911. Quanto alla logica territoriale del rapporto fra pubblico e privato, questa confermava la geografia economica e sociale che abbiamo già osservato: al centro-nord la prevalenza di scuole professionali gestite dall'Umanitaria, al sud e nelle isole l'intervento del Ministero dell'istruzione, che istituiva nuovi corsi speciali di alfabetizzazione.

L'orientamento dell'opinione pubblica in Italia e negli Stati Uniti

A favorire l'espansione e il rinnovamento del sistema scolastico per gli emigranti concorsero gli effetti di una più diffusa sensibilità dell'opinione pubblica verso questo tema. Lo ricaviamo per esempio da un articolo anonimo dietro cui forse si nascondeva il neo-direttore dell'Ufficio emigrazione della Società Umanitaria, Giovanni Valär: «Qual cambiamento in poco più di un decennio nell'opinione pubblica, negli organi dello Stato, negli studiosi, in tutti in rapporto all'emigrazione e agli emigranti! Chi se ne occupa prima? Nessuno, o quasi»⁹⁷⁹. Mentre ora, egli continuava,

gli scienziati studiano l'emigrazione sotto tutti i punti di vista, demografico, economico e politico, come uno dei maggiori interessi del paese. Gli studenti ne fanno oggetto delle loro tesi d'esame. Tutti, anziché una vergogna, la sentono come una delle maggiori prove di forza e d'energia della Nazione. Si organizzano esposizioni del lavoro degli italiani all'estero [...]. Il Parlamento, dal canto suo, fa leggi e crea delle istituzioni [...]. Nel pubblico sorgono delle associazioni che fanno a gara per venirle in aiuto mediante Segretariati, Patronati, pubblicazioni, sovente seguendo l'azione statale, e qualche volta precorrendola. È un rivolgimento benefico di cui debbono esser contenti non solo gli emigranti, che ne hanno un immediato profitto, ma anche tutti i veri amici del progresso, perché è la miglior dimostrazione che nel nostro popolo si fa strada una concezione più elevata e più vasta dei doveri sociali e dello Stato⁹⁸⁰.

⁹⁷⁹ *L'Umanitaria nel Mezzogiorno. Una volta ed ora*, in «L'Umanitaria», VII, 9-12, 1911, p. 52.

⁹⁸⁰ *Ibidem*.

Un rivolgimento benefico, espressione della tensione a più diffuse politiche sociali ma anche, affermava l'anonimo pubblicista, manifestazione di «forza ed energia» nazionale. Non per caso: il fascicolo porta la data del dicembre 1911, due mesi dopo lo sbarco a Tripoli, e ciò che qui affiora è evidentemente l'orgoglio della sinistra moderata per «il posto al sole» che l'Italia conquistava sugli scenari internazionali, direttamente attraverso la guerra, indirettamente per mezzo dell'emigrazione.

Ben altre ragioni condizionavano invece le scelte del governo. Il ritrovato orgoglio nazionale legato all'esperienza libica doveva fare i conti con la persistente immagine negativa del nostro paese – quanto meno dal punto di vista culturale – e con la recrudescenza dell'orientamento protezionista di alcuni paesi, Stati Uniti su tutti, dove la necessità di porre un freno all'immigrazione non qualificata era sostenuta ormai trasversalmente da sindacati, industriali e parte dell'opinione pubblica. Lo *Shattuc Act* del 1904⁹⁸¹ 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 nel 1910 da una proposta ancora più restrittiva che includeva anche la scrittura⁹⁸². La spinta xenofoba del Congresso americano non era affatto esaurita, al punto da indurre nel 1911 il Ministero dell'istruzione italiano a constatare con lucidità: «Or se pure queste tendenze ancora non si sono concretate in disposizioni di diritto positivo, certo è che esistono e si affermano gagliardamente e ripetutamente; onde non è difficile il prevedere ch'esse possano riuscire quando che sia a concretarsi in sanzioni legislative, qualora le condizioni del mercato sien tali da consentirlo»⁹⁸³. Ancora una volta, occorreva provvedere a una preparazione adeguata per i nostri migranti⁹⁸⁴, e dal 1911 fu il direttore generale della scuola elementare nel Ministero dell'istruzione, Camillo Corradini, a occuparsene in prima persona.

⁹⁸¹ Si veda capitolo 2.

⁹⁸² Le due leggi rivelano indirettamente la persistenza di modalità educative ancora modulate sui principi che Marina Roggero ha definito come *d'Ancien Regime*: prima della Rivoluzione francese (ma ancora in alcune zone d'Italia fino a metà Ottocento) l'apprendimento della lettura precedeva quello della scrittura. In M. Roggero, *L'alfabeto conquistato*, cit., pp. 19-53.

⁹⁸³ *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, relatore Camillo Corradini*, Tipografia editrice nazionale, Roma 1911, pp. 9-10.

⁹⁸⁴ Sappiamo che nel 1913 la legge per l'esclusione degli immigrati analfabeti fu approvata dal Congresso americano ma bloccata dal veto opposto dal presidente degli Stati Uniti Taft.

I servizi generali per l'emigrazione del Ministero degli esteri: l'ingresso delle istituzioni private.

La sensibilizzazione dell'opinione pubblica italiana e la recrudescenza dei programmi protezionistici americani non esaurirono le ragioni di discontinuità rispetto al passato. Il consolidamento del sistema misto pubblico-privato introdotto nella gestione delle scuole speciali dopo il 1910 trovò il suo fondamento indiretto anche nel riordinamento legislativo che tra 1910 e 1911 interessò i servizi generali per l'emigrazione.

Come si è visto, i servizi generali per l'emigrazione facevano capo al Ministero degli esteri, che nel 1901 aveva istituito, al suo interno, il Commissariato dell'emigrazione. Nel 1910 il sistema di gestione, controllo e assistenza venne esteso anche alle istituzioni private attraverso le prescrizioni contenute negli artt. 7-*bis* e 10-*bis* della nuova legge sull'emigrazione approvata il 17 luglio 1910 (n. 538)⁹⁸⁵. Prendendo atto della mancata applicazione delle direttive ministeriali rese esecutivi dalla legge 31 gennaio 1901 n. 23 (si veda capitolo 2), il ministro degli esteri Antonino Di San Giuliano prevedeva l'affidamento dei Comitati locali anche alle organizzazioni non statali⁹⁸⁶. All'art. 10-*bis* si leggeva infatti: «Nelle Province dove istituti di assistenza agli emigranti funzionino in modo ritenuto dal R. Commissariato più conforme agli interessi degli emigranti che non i Comitati mandamentali o comunali, le attribuzioni a questi conferite passeranno agli istituti menzionati». Il che, di fatto, trasferiva ai Segretariati consociati all'Umanitaria e ai Patronati cattolici le competenze territoriali fino ad allora attribuite in via esclusiva alle istituzioni statali ma esercitate a livello comunale e mandamentale dalle strutture private. La carica innovativa della legge 538 non si esauriva però sul piano locale: l'art. 7-*bis* assicurava alle associazioni private una rappresentanza anche a livello centrale, con la presenza nel Consiglio dell'emigrazione di «due membri scelti dal ministro fra le persone designate dalle istituzioni di assistenza degli emigranti riconosciute dal Commissariato» (art. 7-*bis*, comma *g*). Inoltre, in forza del medesimo articolo ai commi *c* e *f*, alle associazioni progressiste veniva conferita una più attiva capacità contrattuale attraverso il direttore dell'Ufficio del lavoro e tre membri designati tra i rappresentanti di CGL, Lega nazionale delle cooperative e Federazione italiana delle società di mutuo soccorso. In

⁹⁸⁵ Legge 17 luglio 1910 n. 538 *che stabilisce alcuni provvedimenti riguardanti l'emigrazione*, in «Gazzetta Ufficiale», 185, 8 agosto 1910, pp. 4269-4272.

⁹⁸⁶ Per la composizione dei Comitati locali si rimanda al capitolo 2.

questo modo, alla complementarità dei primi anni seguiva ora un approccio cooperativo: Ministero degli esteri e privati parlavano la stessa lingua.

Da notare, di sfuggita, come alla legge generale per l'emigrazione facesse seguito ancora una volta un intervento diretto del Ministero degli esteri in tema scolastico (nel dicembre 1910 il ministro Tittoni promulgò la legge n. 867 di riordino delle scuole italiane all'estero, che di fatto confermava l'assetto già impresso a suo tempo da Crispi⁹⁸⁷). Come nel 1888 e nel 1904, anche nel 1910, per la Consulta, questione emigratoria e istruzione erano strettamente intrecciate.

Una conferma: la riforma della legge sul Mezzogiorno

In coerenza con quanto avveniva da tempo nel Ministero degli esteri, l'intreccio tra emigrazione e istruzione divenne evidente anche nell'azione del Ministero dell'istruzione. Nel capitolo 2 abbiamo suggerito che la tutela degli emigranti analfabeti avesse condizionato sottotraccia la legge Orlando del 1904 e quella sul Mezzogiorno del 1906. Nel 1910 il legame venne allo scoperto. A darcene conto è la *Relazione a S.E. il ministro della pubblica istruzione sul programma-bilancio della Commissione centrale per la diffusione dell'istruzione elementare nel Mezzogiorno e nelle Isole per l'erogazione dei residui provenienti dai fondi stanziati per effetto della legge 15 luglio 1906, n. 383*. Firmata da Camillo Corradini, la relazione era allegata al disegno di legge *Interpretazione dell'articolo 73 della legge 15 luglio 1906, n. 383 portante provvedimenti per le province meridionali* discusso alla Camera il 20 marzo 1910⁹⁸⁸ (il testo fu poi riassunto dallo stesso Corradini nel volume *L'istruzione primaria e popolare in Italia. Le sorprese di un'inchiesta ufficiale*⁹⁸⁹).

A nome della Commissione centrale per la diffusione dell'istruzione elementare nel Mezzogiorno e nelle Isole⁹⁹⁰, Corradini rendeva palese l'intenzione del Ministero dell'istruzione di prendere specifici provvedimenti per le scuole per gli emigranti. Era la

⁹⁸⁷ Per la riforma crispina delle scuole italiane all'estero si veda capitolo 1.

⁹⁸⁸ *Interpretazione dell'articolo 73 della legge 15 luglio 1906, n. 383 portante provvedimenti per le province meridionali*, in AP Doc, XXIII, 1909-10, pp. 1-17.

⁹⁸⁹ C. Corradini, *L'istruzione primaria e popolare in Italia. Le sorprese di un'inchiesta ufficiale*, cit., pp. 127-138. Corradini aveva scritto la relazione nel gennaio 1909.

⁹⁹⁰ La Commissione era stata istituita dall'art. 73 della legge 15 luglio 1906 n. 383, che ne decretava anche l'assetto organizzativo: «È istituita presso il Ministero della pubblica istruzione una Commissione centrale per la diffusione dell'istruzione elementare nel Mezzogiorno e nelle isole, costituita di sette membri. Il presidente e due membri sono nominati per decreto reale su proposta del ministro della pubblica istruzione, due saranno eletti dal Senato e due dalla Camera dei deputati, fra i propri membri e per tutta la legislatura».

prima volta che ciò avveniva, e Corradini suggeriva di attingere per questa nuova tipologia di scuole ai fondi residui della legge per il Mezzogiorno (15 luglio 1906 n. 383).

A tale proposito egli scriveva:

Vi sono nuclei di popolazione che, o pel genere di vita che conducono, o pel luogo in cui risiedono, o pel fine prossimo che si propongono, non possono trarre alcun beneficio dai tipi di scuola ideati dalla legge. Da ciò la necessità di scuole speciali, organizzate in modo da poter corrispondere agli speciali bisogni di questi nuclei di popolazione. Tra queste, meritano certamente il primo posto le scuole per gli emigranti⁹⁹¹.

In sostanza, se la legge Orlando era stata un passo in avanti nell'istruzione delle classi popolari, occorreva completare l'offerta formativa per assistere quelle frange di popolazione adulta che non potevano beneficiare delle scuole serali e festive annuali, primi fra tutti gli emigranti.

Per loro Corradini proponeva corsi di breve durata per l'alfabetizzazione di base, con lezioni di diritto dei paesi d'oltremare e di lingua straniera («200 o 300 parole della lingua del paese straniero, che sono di prima necessità per farsi intendere, se non per intendere appieno il linguaggio della nuova gente»⁹⁹²). Quanto all'educazione «morale», la finalità prioritaria era quella di sviluppare il senso dell'italianità e della dignità personale

cosicché l'emigrante conservi alto e fervido nel cuore il sentimento di sé e della madre patria, anche nei paesi d'oltre mare e d'oltre monte, dove inesorabili necessità economiche lo spingono a ricercare i mezzi di sussistenza⁹⁹³.

Per gli aspetti organizzativi, Corradini chiedeva la collaborazione del Ministero degli esteri (attraverso il Commissariato dell'emigrazione) e della Società Umanitaria:

La Commissione centrale [*per il Mezzogiorno*] ha già data la sua adesione e promesso il suo aiuto ad alcuni corsi che, in via di esperimento, la "Società Umanitaria" di Milano si propone di tenere per gli emigranti dell'Abruzzo; ma evidentemente l'esperimento merita di essere allargato ad altre province⁹⁹⁴.

⁹⁹¹ *Interpretazione dell'articolo 73 della legge 15 luglio 1906, n. 383, cit.*, p. 11.

⁹⁹² *Ivi*, pp. 11-12.

⁹⁹³ *Ivi*, p. 12.

⁹⁹⁴ *Ibidem*.

Parole che, riconoscendo la necessità di costruire un sistema misto pubblico-privato, assegnavano all'Umanitaria il ruolo di ente pilota: proprio per questo i suoi funzionari furono incaricati di riferire in Parlamento «i programmi e la organizzazione dell'insegnamento per gli emigranti»⁹⁹⁵. Valorizzazione della società milanese, questa, non casuale, se consideriamo la composizione della Commissione parlamentare presso cui la società milanese tenne l'audizione: Cabrini (come rappresentate della Camera), Corradini (Ministero della pubblica istruzione), Giuffrida (Commissariato dell'emigrazione), Osimo (Società Umanitaria), Pironi (Ministero degli interni)⁹⁹⁶.

Quanto poi alla concretizzazione dei principi nella prassi didattica, sappiamo che nel 1910 le scuole speciali statali ottennero un finanziamento di 50.000 lire (per 200 corsi). Per l'individuazione di sedi, programma, durata, orario, ordinamento amministrativo e didattico, Corradini auspicava un'intesa tra Ministero dell'istruzione, Commissariato dell'emigrazione e Società Umanitaria⁹⁹⁷: in questo modo, egli concludeva, «l'opera concorde delle due Amministrazioni e della benemerita Società milanese potrà assicurare non effimera vita a questa utile iniziativa, che, ove assuma forza e diffusione, gioverà agl'interessi dei nostri lavoratori, nonché al buon nome e alla dignità d'Italia»⁹⁹⁸.

Il ministro Credaro e l'ufficializzazione delle scuole per gli emigranti

Luigi Credaro fu 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 ridefinì il sistema scolastico italiano. Potenziamento degli asili infantili e dei giardini d'infanzia, fondazione del liceo moderno, aggiornamento delle capacità educative degli insegnanti e valorizzazione delle scuole tecniche furono l'esito della pluriennale riflessione di Credaro sulla scuola, prima da docente, poi da tecnico del Ministero e quindi da politico. La priorità a cui dedicarsi fu però quella del contrasto all'analfabetismo, che il *Rapporto Corradini* aveva drammaticamente messo in luce nel 1910. La risposta di Credaro si concretizzò in una serie di provvedimenti che, pur

⁹⁹⁵ In A. Cabrini, *La preparazione dell'emigrante italiano. Programmi – scuole – maestri*, cit., pp. 346-347.

⁹⁹⁶ Ci si riferisce alla Commissione scuole, probabilmente istituita all'interno della Commissione centrale per il Mezzogiorno. *Ivi*, p. 347.

⁹⁹⁷ C. Corradini, *L'istruzione primaria e popolare in Italia. Le sorprese di un'inchiesta ufficiale*, cit., p. 137. Il Regolamento attuativo per la costituzione e il funzionamento fu approvato con R.D. n. 1086 (in «Gazzetta Ufficiale», 262, 17 ottobre 1911 e «BUMIP», XXXVIII, 4, 46, 1911, pp. 3467 ss.).

⁹⁹⁸ C. Corradini, *L'istruzione primaria e popolare in Italia. Le sorprese di un'inchiesta ufficiale*, cit., p. 137.

permettendo ampio margine di manovra alle istituzioni formative private, erano volti a rafforzare il ruolo dello stato sia dal punto di vista ispettivo che gestionale, primo fra tutti l'avocazione delle scuole elementari attraverso i Consigli provinciali scolastici⁹⁹⁹.

La circolare n. 44 del 16 giugno 1910¹⁰⁰⁰, in cui Credaro richiamava le società sussidiate a una maggiore trasparenza finanziaria sottoponendo il loro bilancio a controllo, non parlava di emigrazione ma rappresentava bene la nuova visione dei rapporti tra stato e scuole private. Pur non menzionando le scuole speciali, intercettava il peso crescente dell'istruzione degli adulti analfabeti anche la circolare n. 8 del 4 marzo 1911, *Visita alle scuole serali e festive*, con la quale il ministro invitava gli ispettori scolastici a includere nelle loro visite alle scuole anche quelle serali e festive, raccogliendo informazioni sul numero dei partecipanti e sull'opportunità di riconfermare i maestri incaricati.

Quanto alle scuole per gli emigranti, fu la legge sull'*Istruzione Elementare e Popolare del 4 giugno 1911, n. 487* (più nota come "legge Daneo-Credaro") a ufficializzarle come forma educativa intrinseca al sistema scolastico nazionale, precisamente là dove (Titolo VIII, art. 71) venivano resi obbligatori i Patronati scolastici. Nati per

assicurare l'istruzione e la frequenza degli alunni nella scuola [...] preferibilmente con l'istituzione della refezione scolastica, con la concessione di sussidi per vesti e calzature, con la distribuzione di libri, quaderni ed altri oggetti scolastici¹⁰⁰¹,

ai Patronati la legge conferiva un ruolo centrale nella «fondazione di giardini ed asili d'infanzia, di biblioteche scolastiche popolari, di ricreatori ed educatori», ma anche nell'istituzione di quelle che in via ufficiale assumevano ora la denominazione di «scuole speciali per l'emigrazione». Queste scuole nascevano su un terreno marginale, tra quei servizi opzionali e non obbligatori che ciascun comune era libero di erogare a completamento dell'offerta formativa. Il riferimento esplicito alle scuole speciali per gli emigranti nella legge Credaro dava però il segno del nuovo assetto della scuola italiana. Mentre avocava allo stato la conduzione delle scuole elementari, il governo affidava ai comuni, che la legge sgravava dai corsi elementari, un nuovo ventaglio di servizi

⁹⁹⁹ «Escludendo i Comuni capoluoghi di provincia, i Capoluoghi di circondario e i Comuni con un tasso di analfabetismo non superiore al 25% dei cittadini»: N. D'Amico, *Storia e storie, cit.*, p. 201.

¹⁰⁰⁰ *Vigilanza sulla erogazione delle somme concesse a titolo di sussidio ad enti e associazioni. Circolare n. 44 del 16 giugno 1910*, in «BUMIP», XXXVII, 1, 25-26, 1910.

¹⁰⁰¹ Legge 4 giugno 1911 n. 487 *riguardante i provvedimenti per l'istruzione primaria e popolare*, pubblicata in «Gazzetta Ufficiale», 142, 17 giugno 1911.

secondari, che fino ad allora erano stati appannaggio delle istituzioni private¹⁰⁰². E tra questi le scuole per gli emigranti detenevano un posto importante.

Si attuava così, in tempi diversi ma secondo procedure non dissimili, quel processo di progressivo affiancamento degli enti governativi a quelli privati, che in campo educativo aveva caratterizzato la storia degli asili nido nei primi anni dell'Unità¹⁰⁰³ e che dal punto di vista della politica economica si traduceva ora nella linea di intervento pubblico giolittiana (si pensi per esempio alla nazionalizzazione dei servizi ferroviari e dei telefoni, 1905). In particolare, in virtù dell'intesa culturale e politica che legò per lungo tempo Corradini ai vertici del socialismo milanese¹⁰⁰⁴, erano Turati e l'Umanitaria a dover contribuire alla fondazione dei Patronati scolastici previsti nella legge sulla scuola¹⁰⁰⁵.

2. Il modello Corradini e le scuole di stato

Dunque la legge Credaro del 4 giugno 1911 istituì le scuole speciali statali per gli emigranti. Una settimana più tardi, Camillo Corradini ne parlò al Secondo Congresso degli italiani all'estero; il suo era un intervento a titolo personale; ma il suo ruolo nel Ministero dell'istruzione e la prossimità temporale rispetto all'approvazione della legge Credaro che lui stesso aveva redatto¹⁰⁰⁶, ci inducono a pensare che quelle indicate al Congresso da Corradini fossero linee guida "ufficiose" della Minerva¹⁰⁰⁷.

¹⁰⁰² Il Patronato ex lege Credaro si configurava come un ente morale dotato di personalità giuridica, finanziato dai contributi dello stato (art. 76, fondi destinati a sussidiare le istituzioni ausiliarie delle scuole), dai fondi speciali destinati all'assistenza scolastica dalla legge per il Mezzogiorno, dai comuni e dai soci (sia persone fisiche sia delegati delle istituzioni e associazioni locali). Nel Consiglio amministrativo la maggiore rappresentatività era assegnata alla rappresentanza comunale. La presidenza era infatti attribuita d'ufficio al direttore delle scuole del comune, mentre gli altri membri del Consiglio, tutti elettivi, erano l'assessore della pubblica istruzione primaria, un consigliere comunale, alcuni rappresentanti del comune e un numero di delegati delle istituzioni e associazioni locali proporzionale ai contributi versati a favore del Patronato. Per un approfondimento storico delle vicende del Patronato in Italia e all'estero si veda C.A. Mor, *Il Patronato scolastico in rapporto col Diritto scolastico e sua funzione sociale. Conferenza tenuta in Milano alla R. Società Italiana d'Igiene il 14 marzo 1915*, Tipografia Pietro Agnelli, Milano 1915; per una interpretazione giuridica S. Bassi, *Il Patronato Scolastico Comunale e le altre Opere di Assistenza Scolastica, Secondo la legge 4 giugno 1911, il Regolamento 2 gennaio 1913 e le disposizioni ministeriali*, Tipografia Luigi Oliva, Milano s.d.

¹⁰⁰³ Per una storia dell'asilo nido si veda D. Caroli, *Per una storia dell'asilo nido in Europa tra Otto e Novecento*, Angeli, Milano 2014.

¹⁰⁰⁴ Lo afferma Gabriele De Rosa nell'articolo *La legge Daneo-Credaro e la scuola popolare*, estratto da «Rassegna di Politica e di Storia», 34-35-36 del 20 maggio 1958.

¹⁰⁰⁵ *Ivi*, p. 4.

¹⁰⁰⁶ *Ivi*, pp. 3-5.

¹⁰⁰⁷ Si veda *Dei modi più efficaci per provvedere alla istruzione e alla educazione delle masse emigratrici prima dell'imbarco*, cit.

I temi affrontati al Congresso di Roma non erano nuovi, ma nuovo era il modo di considerarli, che univa un'ottica di lungo, breve e brevissimo periodo. Secondo Corradini, occorre formare «una coscienza dell'emigrazione», vale a dire «un sentimento di attiva resistenza verso gli speculatori» e una maggiore consapevolezza rispetto ai rischi della partenza. Come? A lungo termine, diffondendo la cultura tra le masse popolari¹⁰⁰⁸ (mediante lo sdoppiamento delle classi uniche rurali, il potenziamento dei corsi opzionali nella scuola popolare, la moltiplicazione delle scuole serali e festive per gli adulti, l'istituzione delle scuole reggimentali, gli aumenti retributivi per i maestri). A breve termine però era necessario qualche cosa di più specifico. Non che in passato nulla fosse stato fatto (e qui il riferimento ai corsi dell'Umanitaria era implicito), ma i benefici erano stati insufficienti, «pel modo frammentario e sporadico col quale furono compiuti, [...] per la scarsa quantità di bisogni cui si proponeva di soddisfare, per la troppo limitata sfera di azione entro la quale si svolgevano». Per quanto modeste, quelle esperienze avevano però il merito di costituire un'apprezzabile base di lavoro, «quasi una specie di saggi, dai quali è possibile ricavar direttive e desumere criteri di carattere più generale»¹⁰⁰⁹.

Quali erano allora «i criteri di carattere più generale» a cui il sistema statale speciale avrebbe dovuto attenersi? Il primo era di carattere geografico. «Le scuole degli emigranti – diceva Corradini – debbono sorgere anzitutto al Mezzogiorno»¹⁰¹⁰ per ragioni di natura quantitativa (i contingenti più numerosi partivano dal sud) e culturale (l'emigrazione settentrionale, più antica, aveva tradizioni e organizzazioni che le permettevano facilmente di orientarsi da sé). Il secondo era di natura professionale: a lasciare l'Italia erano soprattutto agricoltori e braccianti e a loro dovevano essere rivolto l'insegnamento. Il terzo, importantissimo, aveva a che fare con una logica di tipo temporale. Lo spazio a disposizione per la preparazione degli emigranti era limitato a tre-quattro mesi nel periodo invernale; e, in questo breve periodo, a non più di due-tre incontri per settimana. «Minimo è dunque il tempo; e perciò al minimo dev'essere ridotto il numero delle cognizioni da impartire»¹⁰¹¹, dichiarava Corradini. Tuttavia, «nonostante questa brevità imposta dalla forza delle cose», era necessario «conseguire il massimo utile con il minimo sforzo»¹⁰¹², e a questo avrebbero pensato l'abilità e lo zelo degli insegnanti.

¹⁰⁰⁸ *Ivi*, p. 11.

¹⁰⁰⁹ *Ivi*, pp. 20-21.

¹⁰¹⁰ *Ivi*, p. 21.

¹⁰¹¹ *Ivi*, p. 27.

¹⁰¹² *Ibidem*.

Entrando nello specifico della pratica didattica, Corradini ipotizzava due livelli di preparazione: un corso-base per analfabeti o semianalfabeti e un corso avanzato per chi avesse superato l'esame di compimento (terza elementare) o avesse dimostrato un grado di istruzione equivalente.

Il corso-base non poteva che impartire nozioni di lettura, scrittura e aritmetica: era pertanto sufficiente che i maestri si attenessero al programma vigente per le scuole serali e festive per gli adulti analfabeti.

Diverso il caso della "scuola per gli emigranti" propriamente detta, quella che coincideva con il corso "progredito" per gli alunni già forniti di qualche forma di istruzione, anche se rudimentale. Il programma che Corradini ipotizzava era concepito in tre parti. La prima, di carattere generale, da realizzarsi tenendo conto delle condizioni sociali e intellettuali delle classi, era rivolta a

svolgere e coordinare quelle cognizioni, che [gli alunni] sono venuti acquistando di giorno in giorno nella pratica della vita, che ammaestra non meno della scuola; e irrobustire la loro coscienza di uomini e di cittadini di un grande Stato¹⁰¹³.

Dunque, innanzitutto una revisione e integrazione di quanto appreso nel passato in geografia, aritmetica e geometria, con largo spazio a quelli che oggi definiremmo i saperi "non formali" e "informali" (per es. le vie internazionali di comunicazione); a seguire, brevi cenni sulle norme giuslavoristiche italiane e straniere e su specifici argomenti, per es. igiene agricola o lettura di disegni geometrici e carte (geografiche e topografiche), in relazione alla professione e al grado di istruzione degli alunni. In questa prima parte del programma, le nozioni di cultura generale assumevano per Corradini il compito di «contribuire ad elevare il sentimento e la coscienza dell'emigrante»¹⁰¹⁴: in forme semplici, piane e vicine al parlato familiare, durante le lezioni il maestro avrebbe discusso di famiglia, patria, lavoro, previdenza, risparmio, cooperazione ed economia, nonché dei doveri verso la patria che si stava per abbandonare («tutti argomenti che gli emigranti ben possono avere la capacità di apprendere, e di apprendere anzi con interesse»¹⁰¹⁵).

La seconda parte del programma riguardava il paese di destinazione ed era perciò la più "specialistica", con insegnamenti di geografia fisica, economica e politica, e nozioni su

¹⁰¹³ *Ibidem.*

¹⁰¹⁴ *Ibidem.*

¹⁰¹⁵ *Ivi*, p. 28.

aspetti normativi; sistema monetario e sistemi di pesi e misure, lingua del paese di immigrazione (che qui si intendeva come «insegnamento dei termini usuali più necessari e delle frasi indispensabili nelle circostanze più importanti della vita»)¹⁰¹⁶. A supporto delle spiegazioni, il maestro si sarebbe servito di «sussidi didattici, quali carte geografiche, fotografie, proiezioni, collezioni di monete, pesi e misure estere, libri ecc.; e – proseguiva Corradini – tutte le cognizioni sieno poi riassunte in un piccolo libro, che dovrebbe essere come il *Vademecum dell'emigrante*. Il Regio Commissariato dell'emigrazione ha già pubblicato parecchi di questi manualetti e li distribuisce gratuitamente con sufficiente larghezza»¹⁰¹⁷.

Infine, la terza e ultima parte del programma era destinata a fornire le notizie relative alle 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 di denaro in Italia, modi e tempi di rimpatrio ecc.). Trasversalmente, era compito del maestro «trasfondere, vivo e sincero, nel cuore degli emigranti il sentimento di italianità»¹⁰¹⁸. Per farlo non erano necessarie lezioni *ad hoc*, ma era sufficiente che il maestro evocasse di tanto in tanto «le glorie del popolo nostro» e dimostrasse «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»¹⁰¹⁹.

Dai brevi cenni che abbiamo dedicato alla programmazione didattica, non è difficile comprendere come l'impostazione pedagogica ipotizzata da Corradini rispondesse a una logica *top-down*, con lezioni frontali uno a molti che attribuivano centralità indiscussa al docente, inteso come unico depositario della conoscenza (qui interpretata in una logica puramente oggettualistica). Anche la descrizione degli alunni analfabeti ci conferma in questa convinzione: i contenuti informativi del “corso avanzato” 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

¹⁰¹⁶ *Ivi*, p. 29.

¹⁰¹⁷ *Ibidem*.

¹⁰¹⁸ *Ivi*, p. 30.

¹⁰¹⁹ *Ibidem*.

alquanto»¹⁰²⁰. Dove l'abnegazione e la pazienza del maestro sono la cifra della distanza dallo studente rozzo e analfabeta.

Se il brano che abbiamo riportato mostra un certo tradizionalismo pedagogico (e perché no, anche un certo conservatorismo politico rispetto alle masse popolari, stimate dai maestri come altro da sé), tuttavia è opportuno rilevare come la scrittura (o meglio, la riscrittura) del libro di testo (in questo caso il *Vademecum* del Commissariato) rappresentasse un segno specifico delle pur "tradizionali" scuole per gli emigranti. E altrettanto significativo era il valore accordato all'apprendimento in ambiente extra-scolastico (e dunque lavorativo), a cui la riflessione pedagogica di Corradini riconosceva uno spazio importante nella crescita personale e culturale dell'individuo (visione questa superata di lì a poco dalla separazione tra scuola e lavoro dell'idealismo gentiliano).

Tuttavia, per quanto importante, la professionalizzazione non era l'obiettivo fondativo delle scuole degli emigranti. È proprio sulla valenza non professionalizzante dei corsi speciali che si realizza il disallineamento del modello Corradini rispetto a quello dell'Umanitaria.

Si è discusso circa la possibilità d'istituire una scuola per emigranti a tipo essenzialmente professionale, la quale dovrebbe mirare in primo luogo a svolgere e a perfezionare le abilità tecniche dell'operaio, che si reca sui mercati stranieri del lavoro. Noi siamo ben lungi dal negare che tale istituzione possa anche riuscire utile e che meriti anche di essere attuata: solo parzialmente, però, e ove se ne riconosca veramente il bisogno¹⁰²¹.

Mentre Cabrini aveva dichiarato apertamente il suo impegno per la specializzazione tecnica degli operai, per Corradini doveva essere la localizzazione geografica a influenzare l'orientamento dei corsi. E dal momento che l'ambito territoriale privilegiato dal Ministero era il Mezzogiorno, la scelta di istituire scuole professionali sembrava al momento «cosa quanto meno prematura, sia perché la preparazione di quegli emigranti non si presta a un insegnamento di tal genere, per quanto elementare possa essere, sia perché la preparazione fornita a quei lavoratori non avrebbe poi modo né l'opportunità di applicarsi utilmente»¹⁰²². Apprendere nozioni generali «il cui contenuto in ogni tempo e

¹⁰²⁰ *Ibidem.*

¹⁰²¹ *Ivi*, p. 31.

¹⁰²² *Ibidem.*

luogo riesca utile», tale da consentire l'acquisizione di «nozioni nuove, man mano che o l'opportunità si presenti o il bisogno l'imponga»: questo era lo spirito informatore delle scuole speciali, che, per Corradini, doveva «innestarsi sul grande tronco della scuola popolare e informarsi alla natura, ai caratteri, alle finalità di essa»¹⁰²³.

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) occorreva fare appello ai finanziamenti dello stato. Ministero degli esteri (con gli stanziamenti del Commissariato dell'emigrazione) e Ministero dell'istruzione (con i fondi residuali della legge sul Mezzogiorno) erano le amministrazioni deputate in prima battuta; ma, notava Corradini, se anche Ministero dell'interno e dell'agricoltura, industria e commercio avessero iscritto nei relativi 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 vari»¹⁰²⁴.

3. I corsi magistrali per l'emigrazione, una necessità imprescindibile

Inaugurando a Roma un Corso magistrale sulla emigrazione, nel 1912 il consigliere di stato e commissario generale dell'emigrazione Pasquale Di Fratta osservò che fino ad allora la tutela degli emigranti era stata puramente «estrinseca» mentre era necessario che diventasse «intrinseca», vale a dire mirata a «eliminare le cause della debolezza dell'emigrante ed a trasformare l'uomo»¹⁰²⁵. In sostanza, da una assistenza meramente informativa occorreva passare alla formazione di quella che Camillo Corradini aveva definito la «coscienza dell'emigrazione». «Bisogna che l'emigrante, considerato finora come minore e incapace, esca di minorità e diventi capace. Alle braccia che egli ha sode e nerborute, bisogna associare il carattere, la forza morale e la consapevolezza di sé»¹⁰²⁶. Gli «strumenti e i simboli» per raggiungere questo scopo, secondo Di Fratta, erano «la scuola popolare e le associazioni di mestiere»; gli attori principali i maestri, che per questo arduo compito andavano adeguatamente preparati nei mesi estivi.

¹⁰²³ *Ivi*, p. 32.

¹⁰²⁴ *Ivi*, p. 34.

¹⁰²⁵ In «Corriere biellese», 15, 19 febbraio 1912, ora in ASUMi, Apertura di nuove scuole (1912-1923), b. 355/3.

¹⁰²⁶ *Ibidem*.

Il tema della valorizzazione degli insegnanti ricorre frequente nel periodo giolittiano: dall'*Inchiesta Corradini* e dagli articoli pubblicati sul «Bollettino» del Ministero dell'istruzione sappiamo che da inizio secolo erano stati organizzati corsi di aggiornamento su argomenti igienico-sanitari (tracoma), pedagogici e specialistici (economia domestica, apicoltura ecc.)¹⁰²⁷. La difficoltà di reperire maestri adeguatamente preparati sulla legislazione sociale e sul mercato del lavoro stranieri (materie queste non comprese nei programmi delle scuole normali e magistrali) indussero tanto il Ministero dell'istruzione quanto l'Umanitaria a occuparsi della questione. Già nel 1909 Corradini si era espresso in merito. I maestri, «ricchi» di attitudine alla didattica, potevano facilmente specializzarsi nel nuovo settore dell'emigrazione, al quale peraltro fino ad allora non erano mai stati chiamati. «E in quale modo avverrà la loro preparazione?», Corradini si domandava¹⁰²⁸. L'idea più «seducente» era quella di una vera e propria scuola di emigrazione «che sorgesse al centro, per esempio a Roma», dove i maestri ascoltassero «gl'insegnamenti delle persone più autorevoli e competenti nelle singole materie». Seducente, ma difficilmente praticabile. Meglio allora, per Corradini, una preparazione «fatta con mezzi ed intenti più modesti», su poche materie ma particolareggiate¹⁰²⁹, da acquisire attraverso poche lezioni perché il maestro, una volta indirizzato, avrebbe studiato in autonomia sulle pubblicazioni consigliate e fornite gratuitamente durante il corso. E a titolo di esempio, accennava ai cicli di lezioni sperimentali tenuti da «maestri, studiosi e volonterosi» nelle province di Aquila, Belluno, Verona, che pur senza alcuna organizzazione, erano stati «non scarsi d'interesse e di frutti»¹⁰³⁰ (noi sappiamo che nel 1909 erano attive a Roma anche la scuola di emigrazione

¹⁰²⁷ Solo a titolo di esempio, il corso attivato a Caserta, Cremona, Lecce, Novara, Siena, Trapani dal 16 al 30 agosto 1910 sul tema dell'educazione e igiene infantile era diviso in due sezioni: una teorica, con approfondimenti su Pestalozzi, Aporti e Fröebel, e una pratica (doni fröebeliani, tessitura, intaglio e ricamo). Quanto all'igiene, i temi affrontati erano: malattie, esclusione da scuola dei contagiosi, rachitici e balbuzienti, norme di gestione e pulizia della classe. Cfr. *Programmi dei corsi estivi di educazione e d'igiene infantile che si terranno dal giorno 16 agosto a tutto il 30 settembre p.v. nelle seguenti sedi: Caserta, Cremona, Lecce, Novara, Siena, Trapani*, in «BUMIP», XXXVII, 1, 32, 1910, del 4 agosto 1910, pp. 2248-2250 (10 giugno 1910, f.to Il ministro della pubblica istruzione Credaro).

¹⁰²⁸ *Dei modi più efficaci per provvedere alla istruzione e alla educazione delle masse emigratrici prima dell'imbarco*, cit., p. 32.

¹⁰²⁹ «Legislazione in genere e quella speciale dell'emigrazione e del lavoro in Italia e fuori; gl'istituti, gli uffici, i patronati, le società che si occupano prevalentemente del problema dell'emigrazione; la cognizione sicura, particolareggiata dei paesi d'immigrazione». *Ivi*, p. 33.

¹⁰³⁰ Sappiamo che un corso analogo venne inaugurato nel 1909 dal direttore dell'Ufficio del lavoro Giovanni Montemartini presso la Scuola magistrale di economia domestica razionale di Roma. Il programma era stato compilato da un funzionario del Commissariato dell'emigrazione, Vincenzo Giuffrida, e la direzione affidata ad Angelica De Vito Tommasi, una milanese animata da spirito progressista attiva

“Giulio Giovanangeli”¹⁰³¹ e un Corso magistrale dell’emigrazione organizzato da Angelica De Vito Tommasi¹⁰³²). «Il che fa sperare – concludeva Corradini – che risultati non inferiori abbiano a conseguirsi, qualora lo Stato direttamente intervenga e una vera organizzazione sia costituita»¹⁰³³.

Un mese dopo la legge di riordino della scuola elementare, il 26 luglio 1911 il ministro Credaro firmava l’*Ordinanza per le conferenze magistrali e pei corsi magistrali sull’emigrazione*¹⁰³⁴. Dopo tante dichiarazioni programmatiche, si apriva la stagione dell’intervento statale per le scuole per l’emigrazione. L’ordinanza delineata dal Ministero regolava due forme di aggiornamento, autonome e indipendenti: le conferenze pedagogiche, a contenuto “generalista”, e i corsi, specialistici, sui temi dell’emigrazione. Destinatari del ciclo di conferenze pedagogiche volute da Credaro erano i maestri elementari. Per loro, in alcune città del centro-sud (Ancona, Foligno, Velletri, Teramo, Sulmona, Isernia, Benevento, Boiano, Capua, Eboli, Lecce, Barletta, Catanzaro, Reggio Calabria, Potenza, Caltanissetta, Catania, Alcamo, Cagliari e Sassari) il Ministero organizzava un ciclo di lezioni di 30 ore, divise nei cinque giorni fra l’11 e il 15 settembre 1911, finalizzate a «ravvivare e rassodare la coltura pedagogica e l’abilità didattica degli’insegnanti delle pubbliche scuole elementari e diffondere tra essi le cognizioni indispensabili perché possano dedicarsi con la voluta efficacia all’istruzione degli emigranti». Gli insegnanti ammessi erano al massimo 200 per ciascuna sede, sia donne che uomini; a tenere le conferenze erano un professore di pedagogia e un medico designati dal Ministero (art. 2). La formula era quella dell’istruzione tra pari: alcuni maestri avevano il compito di riferire per iscritto «intorno al modo da essi seguito nello insegnare e nello educare in rapporto agli argomenti indicati e intorno ai frutti conseguiti» (art. 6); alla lettura della relazione seguiva la discussione «acciocché ciascun insegnante possa portare il contributo della propria dottrina ed esperienza» (art. 7). Non meno di tre lezioni

sulla stampa con lo pseudonimo di Raggio X. Si veda *Pro emigranti. Per l’istruzione degli emigranti*, cit., p. 60.

¹⁰³¹ In ASUMi, b. 145/1-5, Perugia (1909 maggio 29 – 1910 luglio 1915), da *Società patriottica degli operai in Città di Castello a Società Umanitaria*, 15 giugno 1909.

¹⁰³² A. Cabrini, *La preparazione dell’emigrante italiano. Programmi – scuole – maestri*, cit., p. 348.

¹⁰³³ *Dei modi più efficaci per provvedere alla istruzione e alla educazione delle masse emigratrici prima dell’imbarco*, cit., p. 33.

¹⁰³⁴ *Ordinanza per le conferenze magistrali e pei corsi magistrali sull’emigrazione del 26 luglio 1911*, in «BUMIP», XXXVIII, 2, 33, 3 agosto 1911, pp. 2768-2773.

erano affidate al professore di pedagogia (art. 8), cinque al medico (art. 9). Quanto ai contenuti, essi prevedevano (art.9):

- L'insegnamento della lingua italiana e del comporre e i suoi due gradi (classi inferiori e classi superiori)
- a) L'educazione morale e più precisamente la formazione delle buone abitudini negli alunni
 - b) Un tema di didattica libero (ossia da scegliersi dal professore di pedagogia, d'accordo coll'ispettore-presidente, tenuto conto dei bisogni speciali delle scuole della regione
 - c) L'igiene della scuola e della casa (cinque lezioni del medico).

A titolo di indennità per le spese di viaggio, vitto e alloggio i frequentanti avrebbero ricevuto 8 lire al giorno, da attingere sui fondi residuali della legge sul Mezzogiorno.

Per quanto riguarda invece i corsi magistrali "specialistici" sull'emigrazione, l'ordinanza prevedeva l'ammissione di soli 100 maestri per sede, «scelti fra quelli dei Comuni già designati dai R. Ispettori scolastici del Mezzogiorno come sedi convenienti per istituirvi scuole per gli emigranti» (art. 16). Dai corsi erano esclusi le maestre e «gli insegnanti che siano rappresentanti dei Vettori» (cioè delle Compagnie di navigazione) «o che abbiano comunque relazioni di interesse con agenti di emigrazione» (art. 16), vale a dire chi avrebbe potuto utilizzare le scuole come veicolo di pubblicità occulta a favore dell'espatrio. Lezioni orali tenute da una persona competente designata dal Ministero, esperimenti scritti e altre forme di esercitazione erano le modalità didattiche da praticare in 30 ore, ripartite su 5 giorni. Anche per il corso "specialistico", il Ministero prevedeva un contributo ai maestri di 8 lire per ogni giorno di frequenza.

Il programma del corso era il seguente (art. 18):

A	Nozioni generali sulle migrazioni di lavoratori – L'emigrazione italiana: suo svolgimento – Emigrazioni interne e per l'estero – Emigrazione transoceanica o continentale – Il bilancio dell'emigrazione italiana – Opinioni e cifre – Ripercussione dell'emigrazione a) nell'economia nazionale; b) nella demografia; c) nella vita sociale; d) nella famiglia; e) nella difesa militare.
B	Ciò che all'emigrante deve essere insegnato:
1)	Organizzazione dei servizi sull'emigrazione in Italia – Passaporti – Istituti di assistenza degli emigranti che agiscono nel regno – Guide degli emigranti – Scelta dei piroscafi e acquisto del biglietto – Viaggi ferroviari – Operazioni nei porti d'imbarco – Visite di partenza – Visite sanitarie.
2)	Trasporto marittimo – Servizio di bordo – Sorveglianza del R. Commissario – Eventuali reclami – Sbarco nei porti esteri di arrivo – Visite agli emigranti da parte delle autorità locali.

3)	Arrivo nei paesi di destinazione – Autorità italiane incaricate dell’assistenza degli emigranti – Consoli, ispettori ed addetti della emigrazione – Società di assistenza e patronato degli italiani – Scuole italiane.
4)	Invio delle rimesse e dei risparmi degli emigranti – Frodi da evitare – Servizio del Banco di Napoli e, in mancanza di esso, delle Poste federali.
5)	Notizie sommarie sui paesi dove si dirige di preferenza la emigrazione italiana:
	Stati Uniti: Cenni generali sulla confederazione – Notizie sulla situazione del mercato del lavoro, sulla organizzazione politica, amministrativa e giudiziaria, non che sul sistema metrico e monetario degli Stati Uniti – Disposizioni sulla emigrazione degli stranieri e sull’acquisto della cittadinanza. Condizioni generali della emigrazione negli Stati Uniti – Principali occupazioni degli emigranti e relativi salari – Danni e pericoli della congestione urbana – Desideri per uno sfollamento dei grandi centri – Occupazioni agricole.
	Brasile: Cenni sulla repubblica del Brasile – Notizie, ecc. (come per gli Stati Uniti) – Facilitazioni agli emigranti – Leggi sul popolamento e sulla colonizzazione – Pericoli da evitare.
	Argentina: Cenni generali sul paese – Notizie come sopra – Disposizioni delle leggi argentine sulla emigrazione e sulla colonizzazione.
	Paesi d’Europa e bacino Mediterraneo: Cenni generali sulla Francia, la Svizzera, la Germania, l’Austria Ungheria, i Paesi Balcanici, l’Africa mediterranea – Elementi delle rispettive legislazioni sui soggiorni degli stranieri, sul contratto di lavoro, sulle assicurazioni di malattia ed invalidità, di infortunio e di vecchiaia.
6)	Tratta delle bianche – Pericoli dell’emigrazione clandestina – Lavoro dei fanciulli.
7)	Elementi di economia: forme e valore del contratto – Magistratura del lavoro.
8)	Morale sociale – Difesa della dignità nazionale – Amore del proprio paese – Il patriottismo come cemento dei nuclei di emigranti e utilità che da esso derivano. – Solidarietà con i lavoratori dei paesi di immigrazione – Pericoli della concorrenza.

Inoltre, sempre all’art. 18 si leggeva «Dove sarà possibile trovare persona adatta, si faranno lezioni pratiche ed esercizi scritti ed orali intorno alla terminologia francese inglese tedesca o spagnuola, con speciale riferimento al paese di immigrazione, al mestiere esercitato dall’emigrante e, in genere, alle necessità e alle fatiche della vita operaia». Come si vede, il programma coincide con quello del “modello per le scuole meridionali” riportato, pressoché identico, da Cabrini nel suo *Il Maestro degli emigranti*. Umanitaria e Credaro procedevano in sintonia (anche se il piano di lavoro per la formazione dei maestri proposto dall’Umanitaria era ancora più ampio, comprendendo l’insegnamento di nozioni sull’emigrazione e sull’istruzione degli emigranti nell’ultimo corso della Scuola normale¹⁰³⁵).

A fornirci informazioni sui corsi magistrali per l’emigrazione attivati tra il 1911 e il 1914 sono il «Bollettino ufficiale del Ministero della istruzione pubblica», il periodico

¹⁰³⁵ In A. Cabrini, *La preparazione dell’emigrante italiano. Programmi – scuole – maestri*, cit., p. 350.

«L'Umanitaria» e i documenti conservati nell'archivio della Società Umanitaria¹⁰³⁶. Sappiamo che i corsi per i maestri vennero organizzati in parallelo sia dallo stato sia dalle istituzioni private¹⁰³⁷. Al sud parte dei sussidi era concesso dalle istituzioni centrali, al nord le spese erano sostenute interamente dai comuni con il concorso dei Segretariati dell'emigrazione o di altri enti assistenziali. Ovunque le sedi mutavano di anno in anno, per consentire al maggior numero possibile di maestri di svolgere un periodo di aggiornamento professionale.

4. La realizzazione dei corsi magistrali per l'emigrazione

La gestione dei corsi magistrali organizzati dal Ministero dell'istruzione rinvia a quell'impostazione mista pubblico-privato di cui abbiamo seguito gli esordi. Questa scelta strategica è testimoniata dal carteggio tra l'Umanitaria, gli uffici romani dell'Istruzione primaria e popolare e il Commissariato dell'emigrazione e dalle *Ordinanze* istitutive pubblicate di anno in anno sul «Bollettino ufficiale del Ministero dell'istruzione pubblica»¹⁰³⁸.

Innanzitutto la prassi confermò la scelta del 1911 di localizzare i corsi statali al centro-sud durante le vacanze estive. Questo il quadro complessivo per gli anni 1911-1914:

Corsi magistrali sull'emigrazione Ministero della pubblica istruzione 1911-1914 ¹⁰³⁹	
1911	Ancona, Capua, Catanzaro, Foligno, Lanciano, Potenza, Sulmona, Teramo, Velletri
1912	Bari, Benevento, Caltanissetta, Campobasso, Cosenza, Chieti, Macerata, Salerno, Spoleto, Teramo
1913	Ariano di Puglia, Aversa, Avezzano, Cagliari, Caltagirone, Fabriano, Frosinone, Matera, Monteleone Calabro, Taranto
1914	Boiano, Cagliari, Città di Castello, Gerace Marina, Girgenti, Jesi, Matera, Monopoli, Nicastro, Ortona a Mare, Pesaro, Taranto, Termini Imerese, Tivoli
1915 ¹⁰⁴⁰	Atri, Castrogiovanni, Rimini, Sanseverino Marche, Sciacca, Sezze Tortona, Vittoria

¹⁰³⁶ Per i medesimi anni non è possibile disporre dei documenti originali del Ministero della pubblica istruzione.

¹⁰³⁷ Da una prima ricognizione, ci sembra di poter affermare che i corsi organizzati dallo stato avessero luogo nei mesi estivi, quelli delle istituzioni locali nei mesi invernali.

¹⁰³⁸ I dati sono desunti dai documenti ora in ASUMi, b. 355.

¹⁰³⁹ La tabella è costruita con le informazioni – non sempre concordanti – desunte da varie fonti: *Il Commissariato generale dell'emigrazione e la lotta contro l'analfabetismo degli emigranti*, in «Bollettino dell'emigrazione», 6, 1919, pp. 5-15 e documenti vari su «La Coltura popolare», «BUMIP» e in ASUMi.

¹⁰⁴⁰ I corsi del 1915 furono deliberati ma probabilmente non vennero realizzati: non sono inclusi infatti negli elenchi redatti dal Commissariato dell'emigrazione.

La scelta delle sedi spettava al Ministero dell'istruzione, così come la selezione dei formatori (che i documenti definiscono genericamente "conferenzieri"). Tra il 1911 e il 1914 questi ultimi furono "esperti": funzionari del Commissariato dell'emigrazione, che però non ne inviava più di due all'anno¹⁰⁴¹, o più spesso dirigenti dell'Umanitaria, come Cabrini o Valär. Solo in un secondo tempo, a partire dal 1915, venne previsto l'impiego di pedagogisti vincitori di cattedra universitaria¹⁰⁴², forse per ovviare alle carenze metodologiche delle prime esperienze: infatti, mentre gli asili nido e le scuole elementari erano allora territorio sperimentale di medici e di psicologici, quelle per emigranti erano legate a figure di spicco dal punto di vista politico o tecnico (si pensi solo a Cabrini e Valär) ma molto distanti dalla pratica educativa professionale. La prima guerra mondiale tuttavia impedì la realizzazione di questo progetto.

Quanto ai formatori o "conferenzieri", l'Umanitaria partecipò attivamente alla realizzazione del programma. Mise a disposizione Cabrini e Valär, di cui rimborsò interamente le spese, e indicò al Ministero i nominativi di altri esperti da nominare: Alfredo Majano, segretario d'emigrazione a Chieti, Samuele Baronchielli, segretario comunale a Oltressenda Bassa (BG), Egidio Vido, direttore dell'Ufficio d'emigrazione e di lavoro a Tirano¹⁰⁴³, tutti selezionati tra i licenziati della Scuola d'applicazione sociale (un percorso di alta specializzazione tenuto in via San Barnaba a Milano). I dati confermano l'impegno della società milanese: nel 1911 il suo personale prestò servizio in tre dei cinque corsi attivati (a Catanzaro, Perugia e Velletri)¹⁰⁴⁴, nel 1912 in sei su dieci (a Cosenza, Chieti, Benevento, Macerata, Potenza e Spoleto¹⁰⁴⁵).

Nei documenti dell'Umanitaria le preoccupazioni culturali dei conferenzieri hanno un peso importante. Cabrini e Valär avevano una preparazione specifica (entrambi avevano diretto l'Ufficio centrale dell'emigrazione dell'Umanitaria) ma Vido, Baronchielli e Majano erano più deboli sul piano della teoria, e, preoccupati, a più riprese chiesero

¹⁰⁴¹ In ASUMi, b. 355/2, Corsi magistrali (1912 - 1914), da Valär a [illeggibile], 7 agosto 1913.

¹⁰⁴² In ASUMi, b. 355/2, *Conferenze magistrali. Un nuovo programma per l'anno venturo*, velina senza data. Il documento ci informa che su 21 convocati, 9 avevano rifiutato e 5 dovevano dare una risposta (Perissinotto, Cali, Richard, Lapo, Cinque).

¹⁰⁴³ In ASUMi, b. 355/2, da Segretario generale della Società Umanitaria Osimo e Presidente Della Torre a Ministro della pubblica istruzione – Palazzo della Minerva Roma, 22 aprile 1912.

¹⁰⁴⁴ *L'Umanitaria nel Mezzogiorno*, in «L'Umanitaria», cit., p. 52. Cabrini indica il nome degli altri due conferenzieri: Silvio Coletti, regio addetto d'emigrazione, e Carlo Petrocchi, direttore del corso magistrale di emigrazione di Roma: A. Cabrini, *La preparazione di 500 maestri per istruire ed assistere gli emigranti. Il primo Esperimento dello Stato*, in «La Coltura popolare», I, 15, 1911, p. 612.

¹⁰⁴⁵ *L'Umanitaria nel Mezzogiorno*, in «L'Umanitaria», cit., pp. 52-54.

indicazioni e materiali, utili alla preparazione delle lezioni: Valär consigliò gli studi statistici di Francesco Coletti¹⁰⁴⁶, la *Relazione sui servizi dell'emigrazione per l'anno 1909-1910 presentata al Ministro degli Affari Esteri dal Commissario generale Luigi Rossi*, il *Manuale dell'emigrante* di Cabrini e le *Guide* del Commissariato (Argentina, Francia, Austria, Belgio, Olanda, Paesi Balcanici ecc.). Altre utili letture stavano nella «Coltura popolare»¹⁰⁴⁷.

Per ovviare ai limiti della preparazione individuale, nel 1913 Valär suggerì alla Minerva e al Commissariato dell'emigrazione un breve aggiornamento per i formatori. L'idea era quella di raccogliere, «prima di iniziare i corsi, a Roma i conferenzieri per qualche giorno affinché dalla viva voce di qualche tecnico potessero sentire quali sono i punti su cui l'insegnamento dovrebbe insistere nelle loro conferenze, e rispondere a tutte le domande che credessero dal caso e alle quali quasi tutti i libri non rispondono»¹⁰⁴⁸. Non sembra che questo invito sia stato raccolto.

Ma qual era l'ordinamento dei “Corsi magistrali sull'emigrazione” per i maestri elementari? Il «Bollettino ufficiale del Ministero della istruzione pubblica» e le carte dell'Umanitaria – lettere, opuscoli, articoli, ecc. – ci permettono di costruire un quadro almeno sommario.

È opportuno ribadire che i “Corsi” erano disciplinati ogni anno dall'ordinanza ministeriale che contestualmente regolamentava anche le “Conferenze”¹⁰⁴⁹. Oggetto dei “Corsi” era sempre stata sempre l'emigrazione. Però dal 1913 anche le “Conferenze” iniziarono a occuparsi di questo tema, prima attraverso un generico «insegnamento delle prime nozioni di geografia nei due gradi (corso inferiore e superiore)»¹⁰⁵⁰; poi, con specifiche lezioni di geografia economica¹⁰⁵¹. Infine, sappiamo di un progetto per l'unificazione di “Conferenze” e “Corsi”¹⁰⁵², che la guerra bruscamente interruppe.

¹⁰⁴⁶ In ASUMi, b. 355/2, da Valär a Cafassi, velina 2 settembre 1913.

¹⁰⁴⁷ In ASUMi, b. 355/1, Scuole professionali per emigranti (1912), da Valär a Baronchielli, 24 agosto 1912 e ASUMi, b. 355/2, da Chieti, Segretariato provinciale d'emigrazione – Alfredo Majano a Valär, 18 agosto 1912.

¹⁰⁴⁸ In ASUMi, b. 355/2, da Valär a [illeggibile], 7 agosto 1913, cit.

¹⁰⁴⁹ Si veda il paragrafo 3 di questo capitolo.

¹⁰⁵⁰ *Ordinanza per i corsi magistrali sulla emigrazione* del 31 luglio 1913 (art. 4) in «BUMIP», XL, 1, 34, 1913.

¹⁰⁵¹ Gli argomenti da trattare erano: 1. Cenni preliminari e generali; 2. Importazioni ed esportazioni (Italia ed Europa); 3. Il fenomeno migratorio in Italia; 4. Cenni geografici dei paesi principali (specialmente transoceanici) cui si dirige la emigrazione italiana; 5. Ciò che può fare il maestro a favore degli emigranti; 6. Cenni geografici alle Colonie italiane. In *Ordinanza per i corsi magistrali sulla emigrazione del 28 luglio 1914* (art. 4), ora in «BUMIP», XLI, 1, 33, 6 agosto 1914.

¹⁰⁵² In ASUMi, b. 355/2, *Conferenze magistrali – Un nuovo programma per l'anno venturo*, s.d., cit.

Quanto alle finalità dei “Corsi”, Valär le sintetizzava nel «richiamare l’attenzione dei maestri sul problema dell’emigrazione» e, di conseguenza, nell’«invogliarli a studiare, indicando loro le fonti e mettendo loro a disposizione i libri necessari»¹⁰⁵³. In questo senso, i frutti avevano superato le aspettative: «E questo risultato l’abbiamo raggiunto dovunque [...] – egli affermava – e da per tutto ho visto crescere l’interesse dei maestri e delle maestre per questa materia»¹⁰⁵⁴. Cabrini invece si attendeva dalle conferenze effetti di respiro più ampio: il suo auspicio era di poter preparare i maestri ad assumere compiti di assistenza anche al di fuori della scuola, «direttamente quando egli [l’emigrante] non sia partito, oppure attraverso la famiglia sua se già emigrato»¹⁰⁵⁵. Come vedremo nelle pagine che seguono, la guerra indurrà il governo a operare proprio in questo senso. Quanto agli aspetti organizzativi e didattici, i corsi furono riservati solo ai maestri maschi (100 per ciascuna sede) provenienti dai comuni del Mezzogiorno. I giorni di lezione erano 8, con lezioni di 2 ore ciascuna: a una presentazione frontale del relatore seguiva una discussione collettiva

al duplice scopo di chiarir meglio le questioni che non fossero state sufficientemente intese e d’imparare dalla viva voce de’ maestri le condizioni locali e le cause particolari ivi determinanti l’emigrazione, gli effetti buoni o dannosi del fatto migratorio secondo risultava dalla loro osservazione¹⁰⁵⁶.

In assenza di comunicazioni rapide, cogliere dai maestri informazioni di prima mano consentiva la crescita culturale degli stessi relatori. In alcuni casi, la discussione si concluse con la formulazione di specifici voti (Città di Castello, per esempio, chiese la riconversione delle scuole speciali in cattedre ambulanti¹⁰⁵⁷).

Il materiale didattico necessario allo studio individuale veniva fornito gratuitamente. Prima di partire, Valär e Cabrini facevano spedire da Milano una cassa di libri e opuscoli (*Calendario degli emigranti, Il maestro degli emigranti* di Cabrini, *Guide* dell’Umanitaria

¹⁰⁵³ In ASUMi, b. 355/2, da Valär a [illeggibile], 7 agosto 1913, cit.

¹⁰⁵⁴ *Ibidem*.

¹⁰⁵⁵ In A. Cabrini, *La preparazione di 500 maestri per istruire ed assistere gli emigranti*, cit., p. 614.

¹⁰⁵⁶ *L’Umanitaria nel Mezzogiorno*, in «L’Umanitaria», cit., p. 53.

¹⁰⁵⁷ In ASUMi, b. 355/2, da Ufficio provinciale del lavoro e dell’emigrazione di Tirano Egidio Vido a Cafassi, Società Umanitaria di Milano, 6 ottobre 1914.

e pubblicazioni varie del Commissariato dell'emigrazione). Non sempre le consegne giunsero puntuali: a darcene notizia sono le lamentele per alcuni disservizi¹⁰⁵⁸.

Il bilancio finale dell'iniziativa, dal punto di vista degli organizzatori fu lusinghiero. A dimostrarlo stavano i numeri: il resoconto dell'adunanza del Consiglio di emigrazione del 18 dicembre 1912 ci informa che gli iscritti ai 5 corsi magistrali del 1911 erano 600 e furono 1200 ai 12 corsi del 1912¹⁰⁵⁹ ("Viator", pubblicista de «La vita marittima e commerciale»¹⁰⁶⁰ ci offre una conferma indiretta, attribuendo 450 frequentanti al 1911 e 977 al 1912

Anno	N.° dei corsi	N.° dei frequentanti (maestri)	Spesa in lire
1911	6	450	41.720
1912	10	977	60.255
1913	10	756	49.298
1914	10	699	45.160

Se i numeri forniscono un indizio oggettivo del successo dell'iniziativa tra i maestri, dal punto di vista soggettivo sono le parole di Cabrini a confermare che la sperimentazione realizzata nel 1911 rispondeva agli auspici dei promotori. In un lungo resoconto, Cabrini riassume lo scambio di opinioni tra Camillo Corradini e i conferenzieri nel corso di una riunione che si tenne a Roma nel dicembre 1911¹⁰⁶¹. A detta di Cabrini, gli intervenuti avevano ammesso la necessità di alcuni punti migliorativi: esclusione dell'insegnamento delle lingue straniere (affidandolo agli «americani», cioè agli emigranti rientrati in Italia); prolungamento del percorso formativo¹⁰⁶²; disponibilità di materiale cartografico; istituzione di scuole ambulanti sul modello di quelle per pastori, boscaioli e pescatori¹⁰⁶³. Tuttavia, a bilancio, il giudizio sull'«iniziativa indubbiamente ardita osata dal Ministero»¹⁰⁶⁴ era stato positivo: nonostante l'eterogeneità della provenienza, infatti, tutti

¹⁰⁵⁸ Si rimanda ai telegrammi e alle missive varie tra Cabrini e Valär (in ASUMi, b. 355/2, settembre 1913) e tra Valär, gli spedizionieri Fratelli Orlandi di Milano e il provveditore degli studi di Girgenti (in ASUMi, b. 355/2, 11 settembre 1914-8 dicembre 1914).

¹⁰⁵⁹ Consiglio dell'emigrazione, *Adunanza del 18 dicembre 1912*, intervento di A. Cabrini, ora in *Rendiconti sommari delle adunanze del Consiglio dell'emigrazione (18 dicembre 1912, 20, 21 e 22 maggio 1913)*, in «Bollettino dell'emigrazione», 2, 1914, p. 11.

¹⁰⁶⁰ *La scuola e l'emigrazione*, in «La vita marittima e commerciale. Rassegna di marina, diritto marittimo, commercio, emigrazione e colonie», II, 1-2, 15-31 gennaio 1917, p. 11.

¹⁰⁶¹ A. Cabrini, *La preparazione di 500 maestri per istruire ed assistere gli emigranti*, cit., p. 615.

¹⁰⁶² I convenuti concordarono su 10 giorni di lezione, con cinque ore di lezione giornaliera di cui tre teoriche e due di esercitazioni scritte.

¹⁰⁶³ *Ibidem*.

¹⁰⁶⁴ *Ivi*, p. 616.

i conferenzieri – Cabrini lo scrive con enfasi – si erano ritrovati «sulle linee delle stesse conclusioni e nella fiamma dello stesso entusiasmo».

E sull'onda dell'entusiasmo e dei risultati ottenuti nelle regioni meridionali, Cabrini propose poi l'«estensione all'Italia Settentrionale dell'opera di preparazione dei maestri per le scuole degli emigranti e delle istituzioni di tali scuole, attualmente limitate alle regioni protette dalla legge 1906 contro l'analfabetismo». Non se ne fece nulla, ma è una prova ulteriore che, per Cabrini, i “Corsi magistrali” avevano dato una buona prova.

La benevolenza del deputato socialista non fu condivisa da tutti gli osservatori coevi e un giudizio non favorevole sui corsi magistrali per l'emigrazione venne addirittura dalla rivista di Luigi Credaro. Pochi mesi dopo la guerra, ricordando quell'esperienza, la «Rivista pedagogica» additò nella brevità dei corsi e nell'inadeguatezza dei conferenzieri i limiti più gravi¹⁰⁶⁵. Sul numero 7-8 del 1919 Giacomo Ferroni espresse critiche circostanziate. Otto giorni di lezioni erano pochi «per trattare di un argomento così complesso e importante», egli osservava¹⁰⁶⁶; i relatori «o sanno troppo, o non sanno abbastanza», con la conseguenza che le lezioni riuscivano «scheletriche e slegate o pletoriche».

Ed è ovvio – proseguiva. Chi si accinge a trattare problemi di così alta importanza deve possedere non solo una cultura specifica e profonda, ma anche convincere quelli che si vogliono seguaci in un'opera di redenzione sociale. Ma non è possibile convincere quando non si è convinti, non si trasfonde in altri l'entusiasmo, se fredde e slegate si succedono le nozioni, se nell'opera di propaganda e di consiglio non si porta il proprio contributo di fede viva, e di un pensiero animatore¹⁰⁶⁷.

Così impostati – brevi, senza una conduzione autorevole e privi di coerenza interna – i “Corsi” si trasformavano per i maestri in un momento di assai dubbia utilità formativa. Insomma, tempo sciupato.

Per la «Rivista pedagogica» la soluzione andava cercata in una direzione diversa. Invece di abbracciare la logica dell'estemporaneità, intrinseca ai corsi *una tantum* riservati ai maestri già in organico, pareva molto più produttivo operare in maniera sistematica

¹⁰⁶⁵ G. Ferroni, *L'emigrazione e la scuola*, in «Rivista pedagogica», XII, 7-8, luglio-settembre 1919, pp. 424-441.

¹⁰⁶⁶ *Ivi*, p. 425.

¹⁰⁶⁷ *Ibidem*.

all'interno della scuola normale da cui sarebbero usciti i futuri docenti. In proposito Ferroni affermava:

Occorre che nella scuola normale riformata s'impartiscano sobrie, ma chiare nozioni di emigrazione e si interessino i giovani a voler dare la loro opera in un fenomeno di così alta importanza per la vita nazionale. Nei ginnasi magistrali di recente istituzione (1912), è dato posto, con lodevole intento, a questa materia. L'innovazione deve entrare anche nelle scuole normali, i cui programmi, sfrondate delle parti aride e vane, debbono rinverdirsi di argomenti e di sostanze vivi, e d'interesse nazionale¹⁰⁶⁸.

La «Rivista pedagogica» proponeva dunque di preparare fin dalla scuola i futuri maestri – tutti, non solo quelli meridionali – ad affrontare i problemi della didattica speciale per gli emigranti. Lavorando nel corpo vivo della scuola magistrale, il progetto di Ferroni 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 corsi di Ferroni stava il confine della prima guerra mondiale. Due mondi, due modi diversi di pensare. Nel 1919, il secolo breve era appena iniziato.

Quale fu il destino dei corsi magistrali? A fornircene notizia è ancora Viator su «La vita marittima e commerciale»: lo scoppio della guerra indusse 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 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»¹⁰⁶⁹. Il timore di Viator è confermato dai «Bollettini» dell'emigrazione e del Ministero dell'istruzione, sui quali nessun accenno comparirà su questi corsi fino agli anni '20.

5. Le scuole speciali governative: sogno o realtà?

Ma dopo questa attività preparatoria – i corsi magistrali, le disposizioni normative sui Patronati – quali sono state la consistenza effettiva delle scuole statali, la loro localizzazione, i risultati didattici? La risposta è difficile perché la documentazione è

¹⁰⁶⁸ *Ivi*, p. 427.

¹⁰⁶⁹ *La scuola e l'emigrazione*, in «La vita marittima e commerciale», *cit.*, p. 11.

carente. Presso l'Archivio di stato, nella sezione Scuola primaria e popolare, mancano i documenti di quegli anni. Possono dare qualche risposta, però parziale e localizzata, gli archivi comunali e la stampa municipale delle località interessate: ricerche di lunga durata, evidentemente impossibili nell'economia di questo lavoro. I dati in nostro possesso (che provengono per esempio dal «Bollettino ufficiale» del Ministero dell'istruzione pubblica») sono dunque frammentari e parziali, tuttavia utili per comprendere quanto meno dal punto di vista generale l'orientamento della Minerva.

Innanzitutto, alcuni indizi importanti suggeriscono che ai corsi magistrali sull'emigrazione dovesse seguire, nelle zone meridionali e insulari, l'apertura di nuove scuole finanziate dalla legge 1906 sul Mezzogiorno. Abbiamo già visto come la selezione dei maestri avvenisse su base territoriale, dando la precedenza a coloro che provenivano dai comuni in cui era prevista l'apertura di scuole speciali. Ma è altrettanto significativa la bozza di una circolare rinvenuta a Roma, nell'archivio dell'Associazione nazionale per gli interessi del Mezzogiorno d'Italia (ANIMI)¹⁰⁷⁰, indirizzata dal Ministero dell'istruzione ai provveditori agli studi. Per la sua importanza, ne trascriviamo il contenuto in forma integrale:

Circolare n.
Ministero dell'Istruzione a R. Provveditore agli studi di
Divisione generale dell'Istruzione
primaria e popolare
Oggetto: scuole per emigranti

Sentita la Commissione Centrale del Mezzogiorno, questo Ministero approva l'istituzione, in codesta provincia, delle scuole per gli emigranti segnate nell'unito elenco.

Ella voglia dar subito le disposizioni necessarie acciocché le scuole si aprano al più presto possibile e funzionino regolarmente sotto la vigilanza del R. Ispettore Scolastico.

Il programma da svolgersi in tali scuole è quello contenuto nell'ordinanza 26 luglio 1911 pubblicata nel Bollettino Ufficiale n. 33 del 3 agosto successivo (art. 18, lettera B). Va da sé che esistendo emigranti analfabeti o comunque deficienti di coltura si dovranno altresì impartire lezioni di lettura, scrittura, aritmetica ecc. secondo i programmi delle scuole per gli adulti, approvate col R. Decreto del 29 gennaio 1905 n. 43.

¹⁰⁷⁰ Archivio dell'Associazione nazionale per gli interessi del Mezzogiorno d'Italia [da qui ANIMI], Serie A 10 1909-1920, Cartella UA 11.

Ai maestri sarà concessa una remunerazione di lire 2 per ogni lezione di 2 ore.

La proposta del compenso sarà fatta a suo tempo dal Consiglio scolastico provinciale e dovrà essere corredata dalle relazioni degli Ispettori, che avranno visitato le scuole, e da un prospetto per ciascuna delle scuole contenente le seguenti notizie:

- 1 – Comune o frazione in cui la scuola funzionò
- 2 – Nome e cognome dell'insegnante
- 3- Dati di apertura/chiusura delle scuole
- 4- Numero totale delle lezioni (2 ore l'una) fatte dall'insegnante
- 5 – Numero degli alunni iscritti, frequentanti e assidui, presenti all'esame, approvati
- 6 – Misura del compenso proposto per l'insegnante

Si conferma che l'incarico in queste scuole può essere affidato esclusivamente ai maestri che abbiano frequentato un corso magistrale sull'emigrazione e abbiano conseguito il rispettivo attestato. Il Ministero confida nella diligenza della S.V. e dei R. Ispettori scolastici acciocché le scuole per gli emigranti abbiano a dare buoni frutti.

Dunque in una data imprecisata (ma successiva al 1911) il Ministero aveva intenzione di passare dai progetti alle realizzazioni, coinvolgendo a cascata provveditori e ispettori.

Ma questa mobilitazione di forze ebbe davvero luogo, e quando?

Se ci fondassimo solo sul «Bollettino ufficiale del Ministero dell'istruzione pubblica», la risposta sarebbe negativa: infatti occorre attendere fino al 1921 per trovare fonti ufficiali che attestino l'istituzione di scuole da parte dell'amministrazione statale.

Un indizio che al contrario induce a confermare la gestione governativa nel periodo 1911-1912 è rappresentato da un documento del gennaio 1912, anch'esso conservato a Roma nell'archivio dell'ANIMI¹⁰⁷¹: una lettera scritta da un funzionario dell'associazione di nome Rufo, che comunica al destinatario (il cui nome è illeggibile) di essersi recato al Ministero dell'istruzione per parlare con Corradini delle scuole per gli emigranti. Durante il colloquio Corradini aveva informato lo stesso Rufo «che per ora si studia per formare i maestri», che nell'estate successiva (1912) i corsi sarebbero stati tenuti su più ampia scala e che «allora in seguito potranno sorgere *più numerose* anche le scuole per gli emigranti». Sembra dunque che a quella data (gennaio 1912) esistessero scuole statali attive, in numero destinato a crescere. Presenza che possiamo confermare con un buon grado di

¹⁰⁷¹ ANIMI, Serie A 10 1909-1920, Cartella UA 11, 5 gennaio 1912.

sicurezza per l'anno scolastico 1911-1912 fondandoci anche sui dati riportati nel 1917 sulla rassegna «La vita marittima e commerciale», da cui abbiamo tratto la seguente tabella¹⁰⁷²:

Anno scolastico	Province	N.° scuole	N.° frequentanti (emigranti)	Spesa
1911-12	6	134	5206	13.015
1912-13	20	354	10405	36.455
1913-14	20	359	9428	32.760
1914-15	20	238	6936	25.405

Il piccolo numero delle province coinvolte e l'esiguità degli investimenti erogati ci induce a pensare che il 1911-1912 sia stato un anno di sperimentazione (da un documento depositato all'archivio di stato di Teramo sappiamo che il governo in quell'anno scolastico aveva «stabilito di aprirne una in ogni regione»¹⁰⁷³). Il progetto pilota fu esteso negli anni successivi.

6. Le prove: alcune fonti indirette

Per gli anni scolastici 1913-1916 disponiamo di una documentazione più consistente, di varia natura¹⁰⁷⁴. Questa sembra indicare l'esistenza di due diverse forme di istruzione statale speciale per gli emigranti: da una parte i corsi governativi, modellati sulle forme già sperimentate dall'Umanitaria e codificati dall'ordinanza 26 luglio 1911; dall'altra, le scuole per emigranti gestite dai Patronati scolastici. In questo paragrafo ci occuperemo dei primi.

Per la verità, se fondassimo la nostra ricostruzione delle scuole governative speciali per gli emigranti solo sulla circolare n. 19 del 22 gennaio 1914, indirizzata dal ministro dell'istruzione Credaro ai provveditori, agli ispettori e vice-ispettori scolastici delle province meridionali e ai maestri elementari, saremmo indotti anche in questo caso a

¹⁰⁷² *La scuola e l'emigrazione*, in «La vita marittima e commerciale», *cit.*, p. 11.

¹⁰⁷³ Archivio storico del comune di Teramo [da qui ASC Teramo], Cat. XIII, 2d, b. 615, f. 2, cat. 5848, *Comune di Teramo. Consiglio Comunale, Sessione straordinaria. Voto al governo del re per la istituzione di una scuola degli emigranti a Teramo*, Estratto conforme rilasciato il 26 ottobre 1911 (F.to Il Segretario comunale).

¹⁰⁷⁴ Le carte originali da cui abbiamo desunto le informazioni provengono dagli archivi storici comunali di Pofi (FR), San Valentino in Abruzzo citeriore (PE), Penna Sant'Andrea (TE), Teramo e Bitonto (BA). Nella certezza che tali comuni non esauriscono le realtà locali coinvolte nel programma governativo per gli emigranti, il quadro tracciato nelle prossime pagine si pone come una semplice campionatura, senza alcuna pretesa di esaustività.

ipotizzarne l'assenza. Di fronte all'ennesima discussione al Congresso americano del disegno di legge inteso a inibire l'immigrazione degli stranieri analfabeti¹⁰⁷⁵, Credaro richiamò l'attenzione delle autorità scolastiche locali perché facessero una «un'acconcia e larga propaganda tra le popolazioni interessate, eccitando e persuadendo gli adulti ad iscriversi nelle pubbliche scuole serali per analfabeti ed a frequentarle con la necessaria assiduità»¹⁰⁷⁶.

Però a fornire inconfutabili indicazioni sull'apertura delle scuole speciali governative nelle regioni dell'Italia centrale e meridionale stanno altre fonti, sia indirette che dirette. Tra le fonti indirette più autorevoli segnaliamo il «Bollettino dell'emigrazione» (che in un articolo del 1919 parla di 400 scuole per gli emigranti autorizzate dal Ministero); ma tracce si trovano anche nella pubblicistica coeva: la cifra di 400 scuole governative per emigranti nell'Italia meridionale è riferita anche in uno scritto di Pietro Marchetti e Luigi Chiametti dato alle stampe nel 1919¹⁰⁷⁷.

Il «Bollettino dell'emigrazione» in particolare ci aiuta a ricostruire il quadro per gli anni 1913-1916, mettendoci a disposizione i risultati di una indagine statistica effettuata dal Commissariato nel 1919¹⁰⁷⁸. I dati raccolti dallo studio possono essere riassunti come segue:

Indagine statistica effettuata dal Commissariato dell'emigrazione Scuole governative per emigranti funzionanti tra 1913 e 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.

¹⁰⁷⁵ *Analfabeti emigranti per gli Stati Uniti d'America. Circolare n. 19 del 22 gennaio 1914*, in «BUMIP», XLI, 1, 6, 1914, p. 272.

¹⁰⁷⁶ La circolare parlava di scuole serali per analfabeti (cioè elementari ex legge Orlando) e non di "scuole speciali" statali, nonostante l'opera di alfabetizzazione fosse uno degli obiettivi prioritari del "modello meridionale" concepito da Cabrini e fatto proprio dal Ministero dell'istruzione.

¹⁰⁷⁷ P. Marchetti, *La scuola per istruire gli analfabeti e preparare gli emigranti. Relazione presentata al decimo Convegno nazionale dei Segretariati laici di emigrazione aderenti alla società Umanitaria di Milano. Roma 12 e 13 Aprile 1919 (Segretariato per la tutela degli emigranti di Parma, provincia e paesi limitrofi)*, Istituti Riuniti Per L'assistenza Gratuita Ai Lavoratori (Tip. Coop. Parmense), Parma 1919, p. 4.

¹⁰⁷⁸ *Il Commissariato generale dell'emigrazione e la lotta contro l'analfabetismo degli emigranti*, cit., pp. 13-14.

Province che aprirono le scuole governative per gli emigranti	Scuole che funzionarono negli anni scolastici:		
	1913-1914	1914-1915	1915-1916
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	---	---
Totale	157	160	49

Come si può notare, le cifre riportate dal Commissariato non coincidono con quelle – pressoché doppie – riferite da «La vita marittima e commerciale». Quanto al numero dei frequentanti, l'unico dato in nostro possesso è quello apparso sulla «Vita marittima e commerciale», da cui ricaviamo un andamento variabile da un minimo di 5.206 a un massimo di 10.405 alunni. Anche se accettassimo questi dati, i numeri delle scuole speciali non possono che sembrare irrisori, se pensiamo che gli iscritti alle scuole serali e festive per analfabeti ex lege Orlando, nel 1912-1913 furono complessivamente 146.535¹⁰⁷⁹, di cui oltre 14.000 nell'Italia centrale e quasi 119.000 nell'Italia meridionale¹⁰⁸⁰. 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 nei borghi di modeste dimensioni, lontani dai grandi centri abitati e spesso difficili da raggiungere.

¹⁰⁷⁹ Dei 146.535 iscritti nell'a.s. 112-1913, 117.318 erano presenti agli esami e 94.196 approvati.

¹⁰⁸⁰ Per questi dati si rinvia a *Il Commissariato generale dell'emigrazione e la lotta contro l'analfabetismo degli emigranti*, cit., pp. 11-13.

7. Le prove: alcune fonti dirette

In mancanza della documentazione ufficiale del Ministero della pubblica istruzione per gli anni 1912-1920, le fonti dirette più attendibili per ricostruire la presenza e il funzionamento delle scuole speciali governative di epoca giolittiana sono gli archivi storici comunali. Le pagine che seguono non hanno la pretesa di fornire una classificazione sistematica ed esaustiva. Data la dispersione del materiale documentario e la sua difficile consultazione¹⁰⁸¹, ci limiteremo a illustrare una campionatura di massima che, tralasciando ogni criterio di selezione scientifica, si basa sulle carte delle amministrazioni comunali individuate come sede di scuole speciali attraverso una ricerca on line.

Dagli inventari pubblicati reperibili in rete, sappiamo che tra il 1907 e il 1925, in tempi e modalità diverse, almeno i comuni di Magliano Sabina, Pofi, San Valentino in Abruzzo citeriore, Penna Sant'Andrea, Teramo e Bitonto produssero documenti amministrativi su questo tema. Come si vede, si trattava di località anche di piccole dimensioni nel Lazio, Abruzzo e Puglia, mentre non disponiamo di notizie di prima mano sulle altre regioni.

L'impressione (perché, lo ripetiamo, ci muoviamo su una campionatura casuale e quantitativamente non significativa), l'impressione è che l'area più attiva dal punto di vista scolastico sia stato l'Abruzzo. Già nel 1907 era sorto a Teramo un "Comitato per istituire una scuola per gli emigranti", che però non aveva avuto il successo sperato. Il Comitato, presieduto dall'assessore per la pubblica istruzione di Teramo Tommaso Pirocchi¹⁰⁸², aveva ricevuto l'incoraggiamento della Giunta comunale¹⁰⁸³ e della Prefettura¹⁰⁸⁴, ma si era poi scontrato con il parere negativo degli organi istituzionali: la Minerva non era in grado di concedere sussidi «perché non ha alcun capitolo di bilancio onde possa distrarre qualche somma»¹⁰⁸⁵ e la Commissione parlamentare di vigilanza sul

¹⁰⁸¹ Non di rado il lavoro di inventariazione degli archivi comunali è stato affidato a società o archivisti esterni, la cui reperibilità e disponibilità si è rivelata talora carente.

¹⁰⁸² ASC Teramo, b. 615, a *Ill.mo Sig. Sindaco del Comune di Teramo da Per il Comitato – Il Presidente* (f.to T. Pirocchi), s.d. Il Comitato era composto da Tommaso Pirocchi (presidente), Domenico Ciccarelli, Francesco Marsilii, Vincenzo Tosi, Rodolfo Forlani, Giuseppe Vannucci, Luigi Mancini, Russo Vaccarò e Vittorio Savorini (si tratta di un appunto s.n., s.l., s.d.).

¹⁰⁸³ Con la concessione gratuita dei locali scolastici e dell'illuminazione. In ASC Teramo, b. 615, *cit.*, da *Comune di Teramo. Deliberazione estratta dal verbale della seduta della Giunta Comunale che ebbe luogo il giorno 2 del mese di ottobre anno millenovecentosette*, s.d.

¹⁰⁸⁴ Con "calde raccomandazioni" al Ministero dell'istruzione, dell'agricoltura, degli esteri, Commissariato dell'emigrazione, Istituto coloniale, Società Dante Alighieri e Società geografica, in ASC Teramo, b. 615, *cit.*, da *R. Prefettura della provincia di Teramo*, 24 ottobre 1907 (f.to Il Prefetto).

¹⁰⁸⁵ *Ibidem*.

fondo dell'emigrazione era contraria a «spese per l'insegnamento nell'interno del Regno di qualunque natura esse sieno»¹⁰⁸⁶. Le sole a fornire una risposta incoraggiante sul piano concreto erano state la Società coloniale e la Società Dante Alighieri, con la donazione di una cinquantina di libri¹⁰⁸⁷.

L'esito fu invece diverso nel 1912, grazie all'intervento del consigliere comunale di Teramo, nonché deputato conservatore, Antonio De Benedictis¹⁰⁸⁸. De Benedictis (abbiamo la relazione di un suo discorso in Consiglio comunale) era al corrente che nel 1911 il Ministero aveva scelto l'Aquila come sede di una scuola speciale per l'Abruzzo e che a breve avrebbe aperto altri corsi nei centri di forte emigrazione¹⁰⁸⁹. Ospitare una di queste scuole per Teramo era un'opportunità importante, considerati gli alti tassi di espatrio, e «perdere tempo ad avanzare subito domanda» al Ministero era un grave errore¹⁰⁹⁰. Per questa ragione il deputato teramano fece pressione direttamente sul ministro dell'istruzione. Credaro tuttavia non si sbilanciò, e si limitò a rispondere: «La domanda del Comune di Teramo, relativa ad un sussidio per un corso di lezioni agli emigranti, è stata trasmessa alla On. Commissione Centrale per il Mezzogiorno, cui spetta ogni decisione in proposito»¹⁰⁹¹.

Nonostante la freddezza del ministro, nel gennaio 1912 Teramo ebbe la sua scuola, nella frazione di Tofo S. Eleuterio, sulle colline a 10 km dal capoluogo. Ce ne informa una delibera del 22 gennaio 1912, in cui la Giunta comunale accoglie la richiesta del maestro di fornire «un lume ad acetilene munito di due becchi»¹⁰⁹².

Non conosciamo dettagli sul funzionamento di questa o di altre istituzioni simili nel teramano né per il 1912 né per gli anni successivi. Nell'aprile del 1914 la Prefettura di Teramo diramò una circolare a tutti i sindaci del circondario, in cui segnalava che il Ministero dell'istruzione era venuto a conoscenza «che da parte di alcune

¹⁰⁸⁶ ASC Teramo, b. 615, da R. Prefettura. Gabinetto a Ill.mo Sig. Sindaco di Teramo, 15 febbraio 1908 (f.to Il Prefetto).

¹⁰⁸⁷ ASC Teramo, b. 615, a Ill.mo Sig. Sindaco da Tommaso Pirocchi, 24 luglio 1908.

¹⁰⁸⁸ Antonio De Benedictis (Teramo 1873-1951) fu deputato alla Camera dal 1909 al 1913 e dal 1919 al 1921.

¹⁰⁸⁹ ASC Teramo, b. 615, Comune di Teramo. Consiglio Comunale, Sessione straordinaria. Voto al governo del re, cit.

¹⁰⁹⁰ Ibidem.

¹⁰⁹¹ ASC Teramo, b. 615, da Ministero dell'istruzione, Il Ministro a Onorevole avv. Antonio De Benedictis Deputato al Parlamento, 25 novembre 1911 (f.to Credaro).

¹⁰⁹² ASC Teramo, b. 615, Comune di Teramo. Estratto conforme della Deliberazione estratta dal verbale della seduta della Giunta Comunale, che ebbe luogo il giorno 22 del mese di gennaio anno millenovecentododici, s.d.

amministrazioni comunali s'intenderebbe d'ostacolare l'istituzione di scuole per gli emigranti»¹⁰⁹³. Fiducioso che i sindaci del suo Circondario fossero «ben lungi dall'accettare opposizioni determinate da interessate estranee influenze», con molta diplomazia il prefetto li invitava a dare «viva opera per l'istituzione e l'incremento di dette scuole, interessandone anche la Rappresentanza Comunale» e chiedeva, per intanto, «un cenno d'assicurazione».

Forse quando parlava di “interessate influenze estranee” il prefetto Bonomi si riferiva ai rappresentanti dei vettori, o forse a quel mondo conservatore che guardava con sospetto l'istruzione delle masse popolari. Di certo, le scuole per gli emigranti nel Circondario di Teramo avevano vita difficile.

Qualche traccia sul funzionamento didattico proviene invece dal comune di Bitonto. Un manifesto murale datato 1 febbraio 1913 ci informa di due scuole governative «del tutto gratuite» aperte nell'edificio di S. Agostino, e del relativo programma («Coloro che frequenteranno queste scuole, alla fine del corso, si troveranno con un corredo di conoscenze riguardanti i passaporti, visite sanitarie, e visite di partenza, servizio di bordo, la ricerca del lavoro in terra straniera, i rapporti con i padroni, consoli, ispettori e addetti all'emigrazione, osservanza delle leggi del paese nel quali s'immigra e geografia dello stesso, trasmissione del denaro, pratiche di Stato civile, frodi da evitare ecc.»¹⁰⁹⁴). Quattro ore di lezione alla settimana (due nel tardo pomeriggio del giovedì, due la domenica mattina); due maestri (uno per corso); materiali didattici forniti dal Commissariato («Bollettino dell'emigrazione», statistiche degli espatri, informazioni sui piroscafi in partenza): a Bitonto il percorso didattico era interamente dedicato alla preparazione all'espatrio, senza alcuna concessione agli aspetti alfabetizzanti.

Informazioni contrastanti sulla programmazione didattica provengono invece dal comune di Pofi, un piccolo borgo della provincia di Frosinone, assegnatario di una scuola diretta

¹⁰⁹³ ASC Teramo, b. 615, da R. *Prefettura di Teramo, Gab (?) n. 426 ai Sigg. Sindaci del 1° Circondario*, 23 aprile 1914 (f.to Il Prefetto).

¹⁰⁹⁴ Archivio storico comunale di Bitonto, Categoria IX.1.44, b. 210, *Pubblicazione dell'esistenza di due scuole governative elementari per emigranti, Città di Bitonto, Il Sindaco Cav. Lorenzo Achille*, Manifesto murale a stampa, 1 febbraio 1913. Dal documento si evince che nella provincia di Bari le scuole erano 26.

nel 1914 dal maestro Fernando Celletti¹⁰⁹⁵ e nel 1915 dal maestro Domenico Giovannini¹⁰⁹⁶.

Nell'archivio storico del comune è depositato la lettera ufficiale con la quale a inizio 1914 l'ispettore scolastico della Circostrizione di Frosinone autorizzava il sindaco di Pofi ad aprire una scuola governativa per gli emigranti. La comunicazione non lascia adito a dubbi: «Il Ministero», comunicava l'ispettore, «ha autorizzato per codesto Comune l'apertura di una scuola per emigranti da affidarsi al maestro signor Celletti Fernando»¹⁰⁹⁷. Ci troviamo dunque di fronte a una scuola governativa, legittimata dal Ministero dell'istruzione e affidata alla gestione comunale.

Ai fini della nostra ricerca è interessante anche il passo successivo, là dove si fa cenno al programma didattico:

Il programma da svolgersi in tali scuole è quello contenuto nell'ordinanza 26 luglio 1911 pubblicata sul bollettino ufficiale n° 33 del 3 agosto successivo (articolo 18 lettera B).

Va da sé che agli emigranti analfabeti, o comunque deficienti di coltura, si dovranno altresì impartire lezioni di lettura, scrittura, aritmetica ecc. secondo i programmi delle scuole per gli adulti, approvati col R.D. 29 gennaio 1905.

Veniva dunque ufficializzata una impostazione didattica “mista”, che stava alla sensibilità del maestro definire nella concretezza della lezione d'aula: insegnamento di carattere esclusivamente specialistico per gli studenti già alfabetizzati (secondo le direttive contenute nell'ordinanza 26 luglio 1911 sulla quale ci siamo già soffermati), integrato però da saperi elementari nell'eventualità, per nulla remota, che i gruppi classe fossero costituiti anche da adulti analfabeti.

Lo scambio di lettere tra il sindaco e l'ispettore scolastico conferma inoltre che l'insegnamento nei corsi speciali era riservato ai docenti in possesso dell'abilitazione rilasciata dai corsi magistrali, che la diaria dei maestri ammontava a due lire per ogni lezione di due ore¹⁰⁹⁸ e che il cumulo di più incarichi era consentito solo in via

¹⁰⁹⁵ Archivio storico comunale di Pofi [da qui ASC Pofi], cat. IX, b. 208, da *R. Ispettorato scolastico della circostrizione di Frosinone a Ill.mo Signor Sindaco di Pofi*, 12 gennaio 1914 (f.to Il Regio Ispettore Vocca).

¹⁰⁹⁶ ASC Pofi, b. 208, da *Il Sindaco a R. Vice Ispettore scolastico Frosinone*, 14 dicembre 1914 e telegramma da *R. Ispettore* [illeggibile], 12 maggio 1915 ore 11.49.

¹⁰⁹⁷ ASC Pofi, b. 208, da *R. Ispettorato scolastico della circostrizione di Frosinone a Ill.mo Signor Sindaco di Pofi*, 12 gennaio 1914, cit.

¹⁰⁹⁸ *Ivi*.

eccezionale. Al sindaco di Pofi, in dubbio se assegnare a Giovannini il doppio ruolo di maestro nella scuola serale e in quella per gli emigranti, in modo ambiguo l'ispettore rispose a dicembre: «Incominci pure le sue lezioni nella scuola serale il maestro sig. Giovannini, perché fino ad ora, non v'è alcuna disposizione per la scuola emigranti. Nulla mi è stato comunicato sulla scuola festiva»¹⁰⁹⁹. Il successivo telegramma al sindaco («Urgemi sapere oggi stesso qui Alatri se Maestro Giovanni aprì scuola emigranti in che epoca con quanti iscritti frequentati»¹¹⁰⁰) dimostra che il cumulo era possibile.

I corsi si concludevano con una prova d'esame ufficiale. Una comunicazione del vice-ispettore al sindaco nella tarda primavera del 1914 chiarisce che il presidente di Commissione e il commissario ricevevano la nomina dall'Ispettorato scolastico¹¹⁰¹.

Quanto alla scuola, nel 1915 non entrò in esercizio a causa del catastrofico terremoto che il 15 gennaio aveva devastato la Marsica causando 30.000 vittime¹¹⁰². «[*Il maestro Giovannini*] non aprì scuola emigranti per mancanza assoluta di locali, causa il terremoto. Fece la scuola serale agli analfabeti per un mese», comunicò il sindaco all'ispettore provinciale nel maggio di quell'anno. Di altre scuole aperte a Pofi negli anni successivi non abbiamo notizie.

8. I Patronati scolastici

Le scuole speciali governative esistevano ma erano insufficienti dal punto di vista quantitativo. I tentativi della Minerva di affrontare il problema migratorio proseguirono allora anche attraverso altre strutture. Vediamo come.

Nell'aprile 1913 la rubrica *Notizie dell'emigrazione* del «Bollettino ufficiale del Ministero della pubblica istruzione, parla espressamente di «scuole per emigranti autorizzate dal Ministero»¹¹⁰³. A quali enti facevano capo queste «scuole autorizzate»? In parte certamente a privati. In almeno un caso, riferendo l'apertura di un corso serale gratuito a Ortona a Mare in provincia di Chieti, la rivista dell'Umanitaria «La Coltura

¹⁰⁹⁹ ASC Pofi, b. 208, da R.V. *Ispettorato Scolastico di Veroli a Ill.mo sig. Sindaco Pofi*, 14 dicembre 1914.

¹¹⁰⁰ ASC Pofi, b. 208, telegramma da R. *Ispettore* [illeggibile], 12 maggio 1915, *cit.*

¹¹⁰¹ ASC Pofi, b. 208, da *Provincia di Roma, Circondario di Frosinone, Comune di Pofi al Signor Sindaco Pofi*, 23 maggio 1914 (f.to Il R. Vice Ispettore).

¹¹⁰² Si veda Istituto nazionale di geofisica e vulcanologia, *Cento anni dal terremoto della Marsica 1915-2015. Numeri e statistiche*, in <http://marsica1915.rm.ingv.it/it/93/numeri-e-statistiche>, ma anche, per esempio, A. Molinari, *Il terremoto del 13 gennaio*, in «L'Illustrazione italiana», XLII, 4, 24 gennaio 1915, pp. 65-79.

¹¹⁰³ Cfr. *Notizie sull'emigrazione*, in «BUMIP», XL, 1, 16, 1913, p. 839 ma anche *Per le scuole degli emigranti*, in «La Coltura popolare», III, 9, 1913, p. 432.

popolare» aveva specificato che essa operava «con l'autorizzazione del Ministero della P.I.»¹¹⁰⁴. Però è possibile ipotizzare anche la presenza di scuole che potremmo definire “parastatali”, sostenute almeno in parte dalle sovvenzioni ministeriali. In questo senso una pista di ricerca, tutta da verificare, potrebbe condurre ai Patronati scolastici istituiti, come abbiamo, visto la con la legge Daneo-Credaro del 1911. A farcelo pensare sono il *Regolamento* sul Patronato scolastico firmato nel gennaio 1913¹¹⁰⁵ e la relativa circolare ai provveditori, in cui Credaro esplicitava «carattere, contenuto, ordinamento giuridico, costituzione, funzionamento e vigilanza del nuovo istituto»¹¹⁰⁶. Finanziato dallo stato, dai comuni, dagli enti di beneficenza e da sottoscrizioni private, il Patronato avrebbe dovuto svolgere attività di natura assistenziale nelle «forme più concrete e più pratiche per assicurare l'istruzione e la frequenza degli alunni alla scuola»¹¹⁰⁷. Però, di fianco alla funzione di incentivare la frequenza scolastica, c'era anche la funzione di «cooperare nel fondare istituti, che o valgano a preparare buoni alunni alla scuola, come gli asili infantili; o contribuiscano, con la scuola, all'istruzione e all'educazione dei giovanetti e del popolo, come le biblioteche scolastiche e popolari, gli educatori, i ricreatori, la mutualità scolastica, o siano destinati a soddisfare, sotto forma di scuole speciali, bisogni particolari della popolazione, nei singoli luoghi»¹¹⁰⁸. Stanno dunque qui, tra le scuole speciali, quelle per gli emigranti che sono l'oggetto del nostro tema.

Per quale ragione allora non troviamo altre notizie di queste iniziative speciali nelle pagine del «Bollettino ufficiale», che il Ministero pubblicava a scadenza quindicinale? La risposta viene ancora dalla circolare n. 50 e dalle parole del ministro Credaro:

È ovvio, però, che nel suo primo anno, anzi, nei suoi primi anni di vita, e fino a che non sia aumentata e consolidata la sua vita economica (salvo, ben inteso, il caso di condizioni eccezionalmente favorevoli, quali potrebbero trovarsi in non molte città), il Patronato deve principalmente occuparsi dell'assistenza scolastica vera e propria;

¹¹⁰⁴ *Scuola per gli emigranti in Abruzzo*, in «La Coltura popolare», III, 6, 1912, p. 279.

¹¹⁰⁵ *R.D. 2 gennaio 1913 n. 604 col quale viene approvato l'annesso regolamento per l'esecuzione del titolo VIII della legge 4 giugno 1911 n. 487 (patronati scolastici) e per la concessione di sussidi e indennità (pubblicato nella Gazzetta Ufficiale del 12 luglio 1913 n. 162)*, in «BUMIP», XL, 2, 33, 1913, pp. 2114 e ss.

¹¹⁰⁶ *Il Patronato scolastico seconda la legge del 4 giugno 1911, n. 487. Circolare n. 50 del 1 agosto 1913*, in «BUMIP», XL, 2, 33, 1913, pp. 2123 e ss.

¹¹⁰⁷ Per Credaro la funzione principale dei Patronati era la *cura sociale*, ben diversa dal semplice «soccorso elemosiniero, che – egli affermava – assai scarsamente riesce a lenire i sintomi attuali e più evidenti del pauperismo». *Ivi*, p. 2133.

¹¹⁰⁸ *Ibidem*.

e soltanto quando questa sia saldamente organizzata e si siano raccolti sufficienti mezzi economici, esso potrà gradatamente esplicar l'attitudine sua anche nella seconda direzione, che il legislatore volle provvidamente tracciargli, nella fondata speranza che questa nuova istituzione, crescendo e prosperando mercé il concorso anche pecuniario (doni, lavori, ecc.), di tutti i buoni, divenga col tempo centro forte e operoso di tutte le opere di assistenza morale e intellettuale a favore della gioventù¹¹⁰⁹.

Dato l'impegno organizzativo e finanziario necessario a promuovere i Patronati, questi all'inizio si sarebbero occupati degli aspetti assistenziali, rinviando a un secondo tempo la fondazione delle istituzioni speciali. Nel frattempo, per quanto abbiamo visto sopra, il Ministero preparava i futuri docenti maestri attraverso i corsi magistrali.

Ma nel 1915 l'Italia entrò in guerra. Con i flussi migratori completamente bloccati, ogni iniziativa venne rinviata.

9. La formazione dei maestri: l'Umanitaria tra 1912 e 1914

Contestualmente ai corsi magistrali statali, anche l'Umanitaria e i Segretariati locali investivano per la preparazione dei maestri. Tra 1912 e 1914 sono documentati almeno otto corsi "privati", tenuti a Bergamo, Biella, Brescia, Udine e Verona.

Corsi magistrali sull'emigrazione Umanitaria e Segretariati locali 1911-1914	
1912	Biella, Brescia, Catania, Verona, Vercelli
1913	Biella, Udine
1914	Bergamo (ambulante)

Tutti furono organizzati dai Segretariati locali, talvolta con il concorso dell'Unione magistrale locale (Udine) o della Deputazione provinciale (Bergamo).

Incrociando i dati reperibili nell'archivio dell'Umanitaria con le fonti giornalistiche e gli opuscoli dell'epoca, è possibile notare il disallineamento di queste proposte educative rispetto a quelle istituzionali¹¹¹⁰. A colpire in primo luogo è la variabilità temporale nella realizzazione delle conferenze "private", inaugurate indifferentemente a gennaio-febbraio

¹¹⁰⁹ *Ibidem*.

¹¹¹⁰ I dati sono stati reperiti in ASUMi, b. 355/1 e 355/2 e in vari articoli della rivista «L'Umanitaria». Per la dispersione delle notizie in un elevato numero di documenti, si è optato per una sintesi generale senza fornire i rimandi alle singole fonti.

(Verona e Bergamo) o settembre-ottobre (Verona). Anche il numero degli incontri non era costante (10 a Brescia, 26 a Verona), così come i programmi.

Tratti durevoli invece furono invece una certa disorganizzazione e la scarsa disponibilità di Valär a presenziare alle lezioni nonostante gli inviti anche pressanti ricevuti. Motivi di salute e sovrapposizione degli impegni lo costrinsero in molti casi a rinunciare. Sappiamo però che nel 1912-13 tenne 16 ore di lezione ai maestri veronesi, suddivise in 8 giorni.

La lacunosità delle fonti non consente di affermare con certezza se fosse prevista una prova finale. Una di certo si tenne a Verona, nel 1913, con una trattazione scritta sul tema *Il R. Commissariato dell'emigrazione e la tutela degli emigranti* («tema facile e pratico»¹¹¹¹). Sostennero l'esame, ricevendo l'attestato di partecipazione, 87 allievi (24 maestri, 42 maestre e 21 allievi maestri).

10. Le scuole speciali per gli emigranti: l'Umanitaria tra 1912 e 1914

Mentre il sistema statale stentava a generare un quadro organico per la formazione speciale, nel quinquennio che precede l'inizio della prima guerra mondiale il numero delle iniziate private crebbe in maniera considerevole. La parte del leone spettò ancora all'Umanitaria e alle sue sedi consorziate, ma alcune esperienze a opera di singoli maestri sono rintracciabili anche in zone distanti da Milano (Palermo e Cagliari, per esempio).

Dalle province di Belluno, Padova e Udine, le scuole speciali invernali per gli emigranti del "sistema Umanitaria" si diffusero nei circondari di Aquila, Bergamo, Biella, Cagliari, Campobasso, Cesena, Chieti, Cosenza, Feltre e Fonzaso, Parma, Vicenza, Vercelli e Verona, con prevalenza numerica nel Veneto, in Lombardia e Abruzzo. Collocazione stagionale e durata dei corsi (3-4 mesi d'inverno, in orario serale) è un tratto comune a tutte queste iniziative, mentre orientamento didattico e programmi di insegnamento vennero lasciati all'iniziativa degli enti locali. A Belluno perdurò l'opzione didattica di tipo tecnico, a Padova quella di tipo generalista.

Scuole per emigranti Umanitaria e Segretariati d'emigrazione Fonti: ASUMi, b. 355 (documenti vari)		
Provincia	Denominazione	Programma di insegnamento
Belluno	Corsi invernali per emigranti	Lingua italiana, geografia, aritmetica e geometria, disegno

¹¹¹¹ ASUMi, b. 355/2, da Valär al direttore del Segretariato per la tutela dell'emigrazione della provincia di Verona Vassalini, 2 maggio 1913.

Biella	Scuole invernali per emigranti	Nozioni specialistiche sulla questione migratoria, associate a letture narrative e descrittive dei paesi di destinazione
Cagliari	Scuole per emigranti	Nozioni specialistiche sulla questione emigratoria; lingua italiana e aritmetica secondo il programma per le scuole per gli adulti analfabeti e per le scuole festive o serali di complemento.
Feltre	Scuole invernali per emigranti	Lingua italiana, nozioni varie, storia, geografia, diritti e doveri, aritmetica
Padova	Corsi invernali	<i>Dato non disponibile</i>
Tirano	Scuola per emigranti	Larga parte del programma era dedicata al disegno professionale
Udine	Corsi complementari per emigranti	L'emigrazione e i paesi ove è diretto il cittadino italiano in terra straniera, i nostri emigranti e le loro occupazioni; istituzioni pro-emigranti; leggi sul lavoro, igiene dell'operaio, previdenza, cooperazione ed altre scritture d'uso comune; elementi di aritmetica, elementi di disegno
Verona	Corsi accelerati di istruzione per gli emigranti	Cultura generale (lettura, comporre, geografia, lingua tedesca); nozioni varie attinenti all'emigrazione; assetto sociale della emigrazione, documenti necessari per gli operai, viaggio, istituti e persone per la tutela degli emigranti, tariffe di lavoro, leggi protettrici del lavoro nell'estero, obblighi militari, moneta.
Vicenza	Scuole per emigranti	Primi elementi di lettura, scrittura e conti; letture o conversazioni educative sugli usi, costumi, leggi vigenti all'estero

Per le altre regioni non disponiamo di dati certi, ma la frequente richiesta del volume *Il Maestro dell'emigrante* di Cabrini fa supporre che la maggior parte dei Segretariati adottasse il medesimo indirizzo non alfabetizzante (però a Cesena anche gli analfabeti partecipavano alle conversazioni domenicali della maestra Ada Magnani Fazzi¹¹¹², mentre leggere, scrivere e far di conto rientravano nei programmi di Vicenza e Cagliari). Sappiamo con certezza che la frequenza ai corsi ebbe un andamento variabile, da 20 a 200 iscritti: nonostante il considerevole sforzo organizzativo e l'incremento numerico delle scuole speciali invernali, su scala nazionale il numero di allievi coinvolti rimaneva scarsamente significativo.

¹¹¹² ASUMi, b. 355/3, *Relazione della scuola Pro emigranti* [testo a mano senza altre indicazioni], [s.n.] giugno ù1912.

È forse per questo che fu valutata l'opportunità di estendere il ventaglio dell'offerta formativa mediante nuovi canali: scuole ambulanti in Italia¹¹¹³, scuole per corrispondenza nel mondo (ipotesi del VII Convegno dei Segretariati laici, non sembra che abbia avuto seguito per quanto finanziariamente sostenibile e semplice da realizzare¹¹¹⁴). Molto vicina alle linee guida dell'Umanitaria fu infine l'ipotesi di diffondere nozioni di emigrazione attraverso le scuole professionali e d'arti e mestieri. Come abbiamo visto, su questo aspetto Corradini aveva espresso un parere contrario, ritenendo inadatta ai lavoratori meridionali una preparazione altamente specializzata. La formazione delle maestranze operaie era invece da sempre uno dei punti qualificanti dell'Umanitaria, che si muoveva nel bacino industriale lombardo e settentrionale e che sovvenzionava già da alcuni anni scuole-laboratorio di perfezionamento per i lavoratori impiegati nell'industria, nell'edilizia e nell'artigianato¹¹¹⁵. Si colloca in questo quadro culturale, dunque, l'indagine svolta dall'Umanitaria tra 1912 e 1914 per determinare la consistenza quantitativa delle scuole professionali nelle zone a maggior tasso di emigrazione. A questo fine, Valär fece inviare ai Segretariati e agli enti associati due questionari. Al primo, del 1912, risposero le sezioni di Aquila, Belluno, Bergamo, Biella, Cesena, Chieti, Feltre e Fonzaso, Parma, Udine, Verona, Vicenza e le Camere del lavoro di Cesena e Varese. I dati raccolti sono sintetizzabili come segue:

Società Umanitaria Questionario 1912 Presenza di istituzioni formative sul territorio				
Provincia	Scuole professionali	Scuole d'arti e mestieri	Scuole di disegno	Altro
Aquila	1	1		1 commerciale
Belluno			1 in ogni corso di 4/5 o 5/6 classe	2 lavori femminili
Bergamo		15		
Biella	3		diverse	
Cesena	5		1	
Chieti		1		

¹¹¹³ Là dove gli alunni erano restii a raggiungere la sede scolastica, l'insegnamento andava portato "a domicilio". Il voto conclusivo del corso magistrale dell'emigrazione andava in questa direzione.

¹¹¹⁴ *Settimo Convegno annuale dei segretariati*, in *L'opera della Società Umanitaria nell'anno 1913. Società Umanitaria, Fondazione P.M Loria*, Tip. coop. Degli operai Milano 1914, p. 15-20 reperibile online su www.digitami.it/opera.do?operaId=476&visual=ocr&paginaN=15

¹¹¹⁵ L'attività formativa della Società Umanitaria è stata oggetto di molti studi. Qui si rinvia a *L'opera della Società umanitaria dalla sua fondazione ad oggi, 1° maggio 1911, cit.*, pp. 55-72 e a O. Gelmi, *Il laboratorio nella storia della scuola italiana, cit.*, pp. 141-145.

Feltre e Fonzaso	5			
Parma			1	
Udine	n.d.			
Verona		14		
Vicenza			3	
Varese				31 professionisti di disegno

Al secondo questionario, del 1914, risposero solo la provincia di Milano e i Segretariati di Sondrio e Varese¹¹¹⁶.

Contestualmente all'inchiesta, l'Ufficio emigrazione dell'Umanitaria pubblicava il volume di Fabio Gelmi, *Aritmetica e geometria ad uso degli operai delle campagne, con speciale riferimento all'arte muraria*¹¹¹⁷, primo e solo titolo di una mancata collana di «Pubblicazioni per scuole professionali popolari, per emigranti, ecc.».

Infine, sempre nel 1912, la rivista «La Coltura popolare» propose un *Programma per corsi d'insegnamento a favore di operai muratori nei centri d'emigrazione*¹¹¹⁸, che ottenne il consenso del ministro dell'agricoltura, industria e commercio Francesco Saverio Nitti. Così questi si espresse in una lettera di plauso indirizzata al presidente dell'Umanitaria Luigi Della Torre:

Ho letto con viva soddisfazione nella Coltura popolare n. 25 del 1 dicembre 1912 i programmi dei corsi istituiti da codesta benemerita società per operai muratori dei centri di emigrazione e li ho trovati pienamente rispondenti al lodevolissimo scopo che la società si ripromette. [...] La geniale iniziativa, che rispecchia gli intendimenti miei manifestati alla Camera dei Deputati intorno al problema dell'emigrazione nei riguardi della coltura dei nostri emigranti, merita tutta la considerazione e l'appoggio del Governo. Epperò mi riprometto di integrare, a momento opportuno, la nobile e sana iniziativa con la concessione di un sussidio, in quella misura che mi sarà consentita dalle esigenze di bilancio. Intanto prego la S.V. di porgere agli egregi compilatori dei programmi predetti una parola di lode in mio nome per l'opera buona compiuta¹¹¹⁹.

¹¹¹⁶ ASUMi, b. 355/1 (1912) e 4 (1914).

¹¹¹⁷ F. Gelmi, *Aritmetica e geometria ad uso degli operai delle campagne, con speciale riferimento all'arte muraria*, Coop. Tip. Operai, Milano 1912, voll. 1 e 2.

¹¹¹⁸ *Programma per corsi d'insegnamento a favore degli Operai muratori nei Centri d'Emigrazione, cit.*

¹¹¹⁹ ASUMi, b. 355/3, da Ministero di Agricoltura, Industria e Commercio, Ispettorato generale dell'industria, Divisione XXII, sez. I, n. prot. 12090, il Ministro Francesco Saverio Nitti al Presidente della Società Umanitaria – Milano, 30 dicembre 1912.

Era un riconoscimento importante, anche dal punto di vista finanziario. L'unica osservazione che Nitti muoveva era l'assenza di insegnamenti di igiene professionale, in un impianto didattico che comprendeva invece aritmetica, geometria, sistema metrico, elementi di disegno lineare (a mano libera e con strumenti) e geografia (usi e costumi dei paesi di emigrazione).

Ma quale doveva essere il modello scolastico per i muratori dei centri d'emigrazione ideato dagli uffici di Valär? Di durata triennale, serale, con tre lezioni alla settimana di due ore ciascuna, il nuovo percorso avrebbe dovuto privilegiare la lezione d'aula e preferire il metodo deduttivo: gli «esercizi orali» dovevano sempre seguire le «applicazioni per iscritto, fatte ora in comune alla lavagna, ora dagli allievi *assistiti singolarmente* dal maestro o da qualche alunno dei meglio idonei»¹¹²⁰. Le nozioni da trasmettere erano «elementari e pratiche», e il maestro era invitato a semplificare i procedimenti, eliminando le ridondanze e superando i formalismi. Dal momento che «dopo ciascuna lezione, l'allievo deve aver fatto sicuramente e con durevole efficacia un passo in avanti», ogni lezione doveva concludere l'argomento trattato. Le lezioni in aula avrebbero dovuto essere accompagnate dalla lettura dei volumi *Aritmetica e Geometria e L'allievo muratore* (voll. 1 e 2) di Fabio Gelmi, *Il Manuale del muratore* di Felice Mazzocchi, *Il maestro degli emigranti* di Angiolo Cabrini, *Il Calendario degli emigranti* dell'Umanitaria, oltre che dalle *Guide* del Commissariato dell'emigrazione.

Anche in questo caso ai propositi non seguì la realizzazione: la guerra era ormai alle porte.

11. La propaganda avversa

Fatto significativo, le scuole per gli emigranti, là dove vennero istituite, private o statali che fossero, incontrarono non poche difficoltà di funzionamento. Oltre ai consueti impedimenti connessi alle ristrettezze finanziarie, esse subivano la propaganda negativa da parte dei rappresentanti delle compagnie di navigazione, mentre l'istituzione del Patronato era osteggiata da chi era contrario alla centralizzazione dell'assistenza scolastica e delle opere complementari di cultura attraverso il provveditore agli studi¹¹²¹.

¹¹²⁰ *Ibidem*.

¹¹²¹ A darcene indirettamente conto è il volumetto di S. Bassi, *Il Patronato Scolastico Comunale e le altre Opere di Assistenza Scolastica, Secondo la legge 4 giugno 1911, il Regolamento 2 gennaio 1913 e le disposizioni ministeriali, cit.* Nel paragrafo XXII *Indirizzo del P.S.C. e delle opere di assistenza scolastica*, egli afferma in maniera esplicita: «È pertanto inutile che i cittadini i quali ritengono non potersi avere una buona e vera educazione della gioventù se non fondata sui principi cattolici, rifiutino una condizione di eguaglianza e di libertà con le vedute di coloro che pretendono essere vero il contrario e protestino contro

Quanto all'ostilità dei vettori, è sintomatica una breve ma significativa *Notizia sull'emigrazione* contenuta nel «Bollettino ufficiale del Ministero dell'istruzione pubblica» nel 1913¹¹²². Le compagnie di navigazione transoceanica, sia quelle convenzionate con il Commissariato dell'emigrazione sia quelle indipendenti, inviavano nelle campagne del Mezzogiorno i loro rappresentanti con il compito di trovare acquirenti dei biglietti di viaggio. Per invogliare all'acquisto, non era raro che gli incaricati millantassero contratti di lavoro inesistenti o condizioni di vita irrealizzabili nei paesi di destinazione. Non stupisce pertanto la propaganda negativa da costoro intentata contro chi – i maestri per primi – metteva in guardia contro le truffe e i raggiri degli speculatori senza scrupoli.

Per contrastare questo fenomeno il Ministero dell'istruzione pubblicò la *Notizia* che riportiamo in forma integrale, contenuta nel «Bollettino ufficiale» del 17 aprile 1913¹¹²³:

Notizie sull'emigrazione

(con preghiera alle autorità scolastiche di diffonderle tra gl'interessati)

Il Ministero dell'Istruzione, venuto a conoscenza del triste fatto di una propaganda ostile degli agenti d'emigrazione contro le scuole per emigranti da esso autorizzate, si affrettava a richiamare in proposito l'attenzione del R. Commissariato dell'emigrazione, il quale ha inviato immediatamente a tutti i vettori di emigrazione una circolare (18 febbraio 1913) di opportuno avvertimento, minacciando la revoca dei rappresentanti di vettore colpevoli della propaganda suddetta.

Se dunque riappariranno le tracce dello spirito di speculazione inteso, sotto qualunque forma, ad attenuare l'utilità delle scuole per emigranti, delle scuole per analfabeti e in genere di ogni opera educativa, il Ministero non mancherà di renderne edotto il R. Commissariato per i provvedimenti di sua competenza.

In sostanza, il Ministero cercava di preservare la reputazione delle scuole e la credibilità dei maestri, intimando alle compagnie la rimozione dei rappresentanti qualora la diffusione di notizie denigratorie non fosse cessata. Se la Minerva si spingeva a tanto, doveva evidentemente trattarsi di un fenomeno diffuso.

una legge e contro disposizioni che regolano – e troppo minutamente per verità – l'esercizio della assistenza scolastica».

¹¹²² *Notizie sull'emigrazione*, in «BUMIP», *cit.*, p. 839

¹¹²³ *Per le scuole degli emigranti*, in «La Coltura popolare», *cit.*, p. 432.

Oltre alla propaganda denigratoria dei rappresentanti dei vettori, le scuole per gli emigranti si scontrarono con la scarsa collaborazione degli enti locali, che talvolta finì per sfociare in opposizione palese. Le reticenze delle amministrazioni comunali del settentrione vennero denunciate al VII Convegno dei Segretariati di emigrazione, con le critiche appuntate soprattutto sulle negligenze di Bergamo e Brescia¹¹²⁴. Nel 1914 venne la volta del sud. A fornirci testimonianza del clima vessatorio nei confronti dell'istruzione popolare in alcune zone calabresi è una lunga lettera, inviata l'8 marzo 1914 dal maestro Carlo Tanas di Serra San Bruno ad Alfredo Majano e da questi trasmessa al segretario generale dell'Umanitaria Augusto Osimo due giorni più tardi. Dopo aver frequentato il corso magistrale statale sull'emigrazione a Monteleone e aver insegnato per due anni nella locale scuola per emigranti con incarico dal Ministero, il maestro Tanas denunciava di aver dovuto interrompere l'attività didattica per il diniego opposto dal sindaco all'utilizzo dei locali e dell'illuminazione¹¹²⁵:

Il Sindaco però di questo paese, che sempre e costantemente ha frapposto, per le sue idee medioevali, il più sfacciato e vergognoso ostruzionismo ad ogni istituzione scolastica, ha creduto, per livori personali, impedirmi l'apertura della suddetta scuola negandomi i locali, l'illuminazione e quant'altro era necessario. Dietro un simile, e a me sembra anche illegale rifiuto, scrissi, telegrafai, protestai all'ispettore scolastico, al Provveditore agli Studi e al Ministero. Giunsero ingiunzioni a questo comune per l'apertura immediata della scuola degli emigranti, ma tutto fu inutile. Allora anche alcuni consiglieri comunali telegrafarono all'ispettore e al Provveditore protestando contro l'arbitrio del Sindaco e invocando la venuta del R. ispettore per l'apertura della suddetta scuola nei modi di legge. Ma le Autorità superiori non si fecero più vive. Telegrafai nuovamente io, scrissi vibratamente contro la sopraffazione che si compiva a danno della scuola ma mi si lasciò anche cantare. E la scuola degli emigranti, che prima, per due anni ha sempre funzionato, quest'anno invece rimane chiusa! È tutto ciò legale? Poteva ed era in facoltà del Comune concedere i locali? Non dovevano le autorità superiori, dietro un simile capriccio, intervenire energicamente e far rispettare con la forza gli ordini impartiti dal Ministero? Ed è così che si mette l'adulto analfabeta in condizioni di emigrare nelle Americhe?

¹¹²⁴ ASUMi, b. 355/3, da Osimo, Segretario generale della Società Umanitaria a Comm. Camillo Corradini, Direttore generale istruzione primaria – Ministero Istruzione Pubblica - Roma, 17 marzo 1914.

¹¹²⁵ ASUMi, b. 355/3, da Carlo Tanas insegnante ad Alfonso Maiano, 8 marzo 1914.

C'è in queste parole la rabbia di chi ha coscienza di subire un torto immeritato e si scontra con l'indifferenza di chi dovrebbe vigilare. Venuto a conoscenza dei fatti, Osimo si rivolse al direttore generale dell'istruzione primaria Camillo Corradini, pregandolo di esercitare pressioni sui sindaci dei comuni a favore delle scuole per gli emigranti¹¹²⁶:

Noi, che conosciamo con quanto solerte amore ella dirige l'Istruzione primaria in Italia, ci permettiamo di richiamare la di Lei attenzione sopra questo caso perché un intervento diretto del Ministero valga a ristabilire l'imperio della legge contro un diniego che offende pure ragioni di umanità e di progresso sociale. La Scuola emigranti di Serra San Bruno che già da due anni funzionava egregiamente si vede quest'anno chiusa per malvolere delle autorità locali con grave danno dei suoi amministrati, specialmente ora che la politica restrittiva d'immigrazione degli Stati Uniti tende ad escludere gli analfabeti dai mercati del lavoro dell'unione Nord-Americana.

Considerando finalmente che la SV vorrà con cortese sollecitudine provvedere perché d'autorità la Scuola emigranti di Serra San Bruno sia senz'altro riaperta a favore degli emigranti calabresi e perché i sindaci tutti dei comuni con forte contingente emigratorio siano richiamati a promuovere anziché ostacolare l'istruzione degli emigranti, ci è gradita l'occasione di porgerle i nostri ringraziamenti per l'iniziativa che vorrà prendere¹¹²⁷.

Umanità, progresso sociale e politica restrittiva dell'immigrazione degli Stati Uniti erano le considerazioni su cui Osimo faceva leva. Il Ministero ottemperò alla richiesta, invitando il provveditore di Catanzaro a «interporre opportuni uffici» presso il comune di Serra San Bruno e a interessare gli altri sindaci affinché «la istruzione degli emigranti venga, con ogni mezzo morale e materiale, agevolata; opera certo di non facile svolgimento e della quale il Ministero già segnalava, con apposita circolare, i motivi e gli scopi alle autorità scolastiche delle province interessate»¹¹²⁸. Infine, un mese più tardi l'amministrazione scolastica della provincia di Milano sollecitò l'Umanitaria a fornire indicazioni sulle altre località in cui il fenomeno si verificava, per poter adottare i

¹¹²⁶ ASUMi, b. 355/3, da *Osimo, Segretario generale della Società Umanitaria a Comm. Camillo Corradini, Direttore generale istruzione primaria, cit.*

¹¹²⁷ *Ibidem.*

¹¹²⁸ ASUMi, b. 355/3, da *Ministero dell'Istruzione, Direzione Generale per l'istruzione primaria e popolare, p. 2733d8H, Risposta a lettera del 17 marzo 1914 – Direttore Generale a Segretariato Generale Società Umanitaria, 26 marzo 1914.*

provvedimenti più opportuni¹¹²⁹. Anche in questo caso gli uffici statali intervenivano a tutela di una tipologia scolastica che, evidentemente, stava loro particolarmente a cuore.

12. Un primo bilancio conclusivo

Dopo aver passato in rassegna la pubblicistica coeva, le prime sperimentazioni a opera dei privati e gli interventi statali nell'ambito della normativa e della preparazione della classe magistrale, quale bilancio possiamo fare della formazione scolastica degli emigranti alla vigilia della prima guerra mondiale?

Innanzitutto occorre sottolineare come il quindicennio giolittiano abbia generato la formazione di una coscienza nazionale rispetto alla questione migratoria. Il tratto distintivo di questa complessa elaborazione culturale sta nell'aver commisurato il progetto di tutela culturale delle maestranze in uscita dal paese a un duplice bisogno, individuale e nazionale. Individuale, nel senso di aiutare il singolo lavoratore a competere nel mercato del lavoro straniero mediante una base culturale e professionale, benché modesta. E questo fu prioritariamente il fine dell'Umanitaria, attenta ad alimentare il senso di appartenenza della classe operaia alle organizzazioni di classe. Nazionale, invece, nel duplice aspetto di valorizzare l'immagine del paese e di conservare saldi i rapporti tra gli emigranti e la madrepatria.

Dietro si celava la volontà di cancellare i *clichés* negativi che connotavano gli italiani, ma anche e soprattutto la necessità di aggirare le restrizioni statunitensi avverse gli immigrati analfabeti – questione di importanza centrale per gli equilibri sociali del paese – nonché il tentativo di favorire gli scambi commerciali e finanziari con le colonie italiane all'estero facendo leva sullo spirito di comunità di chi era partito (bisogna qui ricordare, per esempio, quanto le rimesse degli emigranti abbiano contribuito a risollevare le sorti di molte aree depresse).

Al radicamento della “coscienza dell'emigrazione” nell'opinione pubblica italiana si accompagnò la costruzione del sistema educativo per gli emigranti secondo una modalità attuativa che attraversa diacronicamente la storia italiana di quegli anni: come era già accaduto per le *crèche* nell'Italia postunitaria, e come si ripeterà durante la prima guerra mondiale per la propaganda bellica, a fare da apripista furono le istituzioni private, mentre

¹¹²⁹ ASUMi, b. 355/3, da *Amministrazione scolastica della provincia di Milano a Presidente della Società Umanitaria*, 20 aprile 1914.

lo stato intervenne solo a posteriori. Per quanto riguarda l'istruzione speciale per gli emigranti, prima della guerra l'amministrazione pubblica costruì l'impalcatura legislativa e preparò i maestri ai nuovi bisogni sociali, limitandosi (forse) a sostenere i Patronati destinati a soddisfare bisogni specifici della popolazione; dopo la guerra, a partire dagli anni '20, il Commissariato dell'emigrazione cercò di riprendere il programma conducendo alcuni percorsi professionali per gli emigranti (cementisti nel Veneto, addetti all'edilizia a Roma), correlati alla redazione di libri di testo scolastici *ad hoc*. Infine, la relazione tra stato e privati iniziata con i contatti tra l'Umanitaria di Milano e la Divisione scuola primaria e popolare non venne meno neppure dopo il conflitto mondiale, seppure indebolita da uno scenario politico totalmente nuovo.

In prospettiva, dunque, il quindicennio giolittiano mostrò una crescente attenzione per l'emigrazione e per le modalità educative a essa connesse. I risultati però non furono all'altezza delle aspettative per l'insufficienza delle risorse disponibili, il disinteresse dei destinatari e la persistente ostilità nei confronti dell'istruzione delle classi popolari.

Capitolo sesto

La fine di un ciclo

Dal dopoguerra al fascismo

Il 24 maggio 1915 l'Italia entrò in guerra a fianco dell'Intesa contro i suoi ex alleati Germania e Austria-Ungheria. Il giorno successivo iniziò l'afflusso dei riservisti verso i campi di battaglia, e da quel momento l'amministrazione centrale si trovò impegnata in uno sforzo logistico senza precedenti. L'intero sistema dei servizi venne ripensato: riconversione della produzione industriale a fini bellici, riorganizzazione dei trasporti, costruzione della rete di infrastrutture a supporto dei soldati al fronte divennero le urgenze più immediate. Il paese rispose all'appello (almeno nelle sue frange patriottiche e nazionaliste) anche attraverso un'attività di propaganda e di assistenza affidate in larga parte al volontariato civile¹¹³⁰.

In questa situazione di emergenza, l'emigrazione e i problemi connessi vennero affrontati nell'ottica dell'interesse nazionale, sia pure in un senso particolare e limitato della parola. Non più scelta individuale del singolo cittadino, nel contesto bellico l'emigrazione assumeva un ruolo di questione strategica, strumentale al successo della nazione in armi¹¹³¹. Le questioni sul tappeto erano urgenti e numerose. Mentre il paese a poco a poco si chiudeva su se stesso e interrompeva bruscamente il *trend* migratorio espansivo, consolidato e quasi endemico, occorreva ora disciplinare il rientro di migliaia di italiani che lasciavano gli Imperi centrali¹¹³². Una volta entro i confini nazionali, era necessario

¹¹³⁰ Si veda per esempio l'attività di propaganda svolta dalla Unione generale degli insegnanti italiani a partire dalla sua fondazione, nel giugno 1915.

¹¹³¹ Secondo Luciano Tosi, che si è occupato della tutela internazionale dell'emigrazione, l'assunzione di quest'ultima a questione nazionale potrebbe essere anticipata già al 1904, con la firma degli accordi tra Italia e Francia. Cfr. L. Tosi, *La tutela internazionale dell'emigrazione*, in P. Bevilacqua, A. De Clementi, E. Franzina, *Storia dell'emigrazione italiana, cit.*, pp. 442-443.

¹¹³² Studiando l'emigrazione friulana in Austria e Germania, Matteo Ermacora segnala i primi rientri quantitativamente consistenti fin dall'agosto-settembre 1914, dovuti alla crisi economica e all'atmosfera di acceso nazionalismo anti-italiano. A questa prima ondata, seguirono i rimpatri della primavera-estate 1915,

organizzare e redistribuire i profughi, in parte verso le zone del fronte, in parte verso le industrie militari o i settori agricoli.

Come abbiamo già visto, il fallimento dei Comitati locali statali per l'emigrazione, istituiti nel 1901, aveva indotto l'amministrazione centrale a delegare i servizi di tutela alle associazioni private, laiche o confessionali, sorte a questo scopo sia in Italia che all'estero. Ora, a guerra iniziata, per razionalizzare i processi informativi e decisionali, le competenze in materia emigratoria tornarono ai Comitati locali¹¹³³, mentre alle associazioni private, là dove esistevano, la Consulta chiedeva consulenza tecnica e sostegno morale. In un documento dell'estate 1915 (oggi consultabile nell'archivio dell'Umanitaria) il commissario generale dell'emigrazione Gallina esortava i «più volenterosi corrispondenti e gli amici [...] affinché attorno ai Comitati si possano raccogliere quante più adesioni sieno possibili e ciascun Comitato si senta sorretto dalla collaborazione dei più attivi e dei migliori»¹¹³⁴.

In questo scenario, le questioni educative e pedagogiche passavano in secondo piano: l'interruzione dell'emigrazione verso l'estero rendeva superflue le iniziative di tipo formativo, mentre le urgenze di guerra cancellavano quanto non fosse immediatamente utile per il conflitto. Una circolare del 2 giugno 1915 ci dà conto dell'orizzonte in cui si muovevano ora i Comitati locali per l'emigrazione. A scrivere era il ministro degli esteri Sonnino, che così ne definiva i compiti immediati:

- 1) facilitare o promuovere, per mezzo dei parenti, il ritorno dei richiamati alle armi e degli amnistiati i quali si trovino all'estero;
- 2) raccogliere gli eventuali reclami di emigranti per interessi abbandonati all'estero;

all'indomani dell'ingresso italiano in guerra di fianco a Francia e Inghilterra, e poi ancora quelli degli anni successivi che coinvolsero emigranti non solo temporanei, ma che da lunga data si erano trasferiti stabilmente in quei paesi. Si veda Matteo Ermacora, *L'emigrazione friulana in Austria e Germania*, http://www.ammer-fvg.org/_Data/Contenuti/Allegati/ita/storia_Germania_Ermacora.pdf. Tra i testi coevi, sul tema si segnalano la relazione di F. Calimani, *I profughi di guerra italiani rimpatriati attraverso la Svizzera* e l'articolo *L'assistenza agli italiani profughi dai paesi belligeranti. Informazioni del Commissariato dell'emigrazione*, entrambi pubblicati su «Bollettino dell'emigrazione», 3, 1916, pp. 5-35 e pp. 36-45. I rientri dagli Stati Uniti e dall'America del Sud interessarono per lo più gli uomini soggetti alla leva (si veda [S.] Monti-Guarnieri, *Per la sospensione della migrazione transoceanica durante la guerra*, in *Interessi dell'emigrazione e del lavoro*, «Bollettino dell'emigrazione», 4, 1916, p. 44).

¹¹³³ Istituiti con la legge Saracco del 1901 e di fatto fino ad allora scarsamente operativi. Per questo si veda il capitolo 2.

¹¹³⁴ ASUMi, Istituti di assistenza agli emigranti (1914 - 1916), b. 465/1, da MAE, *Commissariato dell'emigrazione. Oggetto: Patronati, Segretariati e Istituti privati di tutela per gli emigranti*, 12 giugno 1915 (f.to Il Commissario Generale Gallina).

- 3) dissuadere dall'emigrare coloro i quali appartengano a classi o categorie militari delle quali si può prevedere l'eventuale chiamata;
- 4) segnalare al Commissariato la ricerca di mano d'opera che venisse fatta direttamente dall'estero, o da agenti ed incaricati per conto di imprese estere;
- 5) informare il Commissariato se ai bisogni locali delle industrie e dell'agricoltura per il prossimo raccolto corrisponda la efficienza di mano d'opera disponibile;
- 6) segnalare al Commissariato le entità della disoccupazione locale;
- 7) indicare al Commissariato i bisogni locali, di qualsiasi genere, proponendo apposite iniziative da promuoversi in ordine a quelli, affinché dal Commissariato stesso gli uni e le altre sieno portati a conoscenza dei competenti organi governativi o delle istituzioni private di carattere speciale;
- 8) diffondere rapidamente le notizie e le istruzioni che perverranno dal Commissariato;
- 9) mantenere in rapporto epistolare i richiamati con le famiglie in patria o all'estero ed a fare presso di queste e di quelli opera di elevamento morale degli animi¹¹³⁵.

Quanto al Ministero dell'istruzione, tra il 1915 e il 1918 il «Bollettino ufficiale» non contiene nessun accenno alle scuole per gli emigranti (mentre si parla piuttosto di assistenza per i figli dei soldati richiamati, di sostegno alle famiglie bisognose, di conferenze estive di recupero ecc.). Troppi erano gli ostacoli strutturali che si opponevano in quel frangente all'istruzione degli emigranti, rendendola inessenziale. Il paese in quel momento aveva bisogno di altro e il Ministero degli esteri, assumendo la gestione diretta del collocamento della manodopera e dei servizi informativi, cancellava i programmi scolastici e svuotava di significato uffici che per anni erano stati il fiore all'occhiello dell'associazionismo laico e cattolico¹¹³⁶.

¹¹³⁵ ASUMi, b. 465/1, da MAE, *Commissariato dell'emigrazione. Circolare n. 15433*, 2 giugno 1915 (f.to Il Ministro S. Sonnino).

¹¹³⁶ Solo a titolo di esempio, si pensi ai tanti uffici di impiego predisposti dall'Opera Bonomelli ai valichi di frontiera e nelle principali città nordeuropee.

1. La fine di un ciclo?

Lo stato aveva dunque avocato a sé funzioni che, pur in una situazione eccezionale, avrebbero potuto essere svolte dai servizi all'emigrazione privati. Sarebbe dunque interessante osservare le ripercussioni di questo stato di cose tanto in ambiente cattolico (all'interno della Società Bonomelli, per esempio) quanto, in parallelo, in ambito socialista. Per una questione di economia, ci limiteremo a tracciare alcune considerazioni sull'ambiente progressista milanese.

L'Umanitaria fu pesantemente toccata dall'operazione ministeriale di riordino, che ne riduceva ruolo e funzioni. Sospesa la programmazione per lezioni e conferenze, ridimensionato il peso dei servizi di collocamento, l'Ufficio emigrazione sembrava svuotato di significato. Tuttavia la dirigenza dell'ente milanese raccolse la chiamata del Ministero degli esteri, anche se le forze moderate del socialismo italiano si erano espresse contro la guerra come soluzione dei conflitti internazionali. È significativa in questo senso una velina indirizzata dal capo-ufficio Valär ai responsabili dei Segretariati consorziati (presumibilmente nei primi giorni di guerra). «Sotto la spinta della necessità – scriveva Valär – è nato un ufficio di collocamento a carattere nazionale promosso dal Commissariato dell'emigrazione e a questo ufficio è ora necessario inviare i dati raccolti, non più all'Umanitaria di Milano»¹¹³⁷. Il nuovo organo centrale voluto dal Commissariato – egli proseguiva – era sì stato promosso «da un ufficio di Stato» ma si trattava pur sempre di una struttura «godente di una relativa autonomia, condizione essenziale, questa perché lo spirito d'iniziativa dei funzionari possa trovare, come nel caso attuale, quel minimo di libertà necessaria alla pronta, rapida attuazione di un provvedimento saggio e fecondo di bene»¹¹³⁸.

Sottolineando la “relativa autonomia” del nuovo ufficio, Valär cercava di sopire la prevedibile insoddisfazione dei Segretariati. Benché fosse in atto un'opera indiscutibile di accentramento, andava riconosciuto che il Ministero consentiva alle istituzioni locali ampi gradi di libertà. In conclusione, occorre accettare un ruolo, se non più direttivo,

¹¹³⁷ Il testo è su velina gialla, senza destinatario né mittente, ma dal contenuto della missiva possiamo ipotizzare che ne fosse autore Valär. Il mittente chiarisce la struttura della nuova organizzazione: «Il Servizio del Commissariato è così costituito: i prefetti raccolgono notizie da sindaci, Camere del lavoro, Segretariati di emigrazione, Camere di commercio ecc. e informano il Commissariato delle condizioni del lavoro della provincia. In questo modo il Commissariato conosce giornalmente la disponibilità di mano d'opera nazionale e dispone la dislocazione della mano d'opera in una funzione di collocamento “interregionale”». In ASUMi, b. 465/1, s.n., s.l., s.d.

¹¹³⁸ *Ibidem*.

quanto meno consultivo nei confronti della nuova struttura centrale. «Seguiremo con attenzione e simpatia l'andamento di questo servizio» concludeva la lettera «e non mancheremo di dire sopra di esso la parola della nostra esperienza»¹¹³⁹.

2. *L'Umanitaria e la guerra*

L'Umanitaria fu dunque svuotata di alcune competenze importanti. Mentre le associazioni patriottiche di propaganda a orientamento nazionalistico assumevano un ruolo via via più importante (l'Unione generale degli insegnanti italiani fu una di queste¹¹⁴⁰) la sinistra moderata si mostrava in affanno, divisa tra opposizione alle armi in nome dell'Internazionale popolare e solidarietà patriottica verso gli uomini al fronte.

Indebolita sul versante del collocamento, l'Umanitaria e le sue consorziate dovettero ripensare anche la filiera dell'istruzione, e quella per gli emigranti in modo particolare. Dal punto di vista scolastico, sappiamo che le regioni settentrionali prossime alla linea del fuoco subirono il contraccolpo della guerra nonostante i tentativi delle autorità di scongiurare mutamenti troppo radicali. Il richiamo alle armi di molti insegnanti e la riconversione a uso militare degli spazi scolastici comportarono la chiusura anticipata delle lezioni nell'estate del '15, ritardi nell'inizio delle lezioni nell'autunno successivo, nonché la riduzione dell'orario di insegnamento. A fornircene una dimostrazione, solo a titolo di esempio, la soppressione delle ore di educazione fisica al liceo Manzoni¹¹⁴¹ o il caso del ginnasio Parini di Milano, che nell'autunno 1915 venne temporaneamente traslocato in via Lulli. Se le contingenze militari generarono difficoltà nei licei classici più prestigiosi di Milano, si può intuire quale dovesse essere la situazione nelle scuole non dell'obbligo, frequentate a titolo personale da lavoratori desiderosi di provvedere al proprio elevamento culturale. Per quanto riguarda poi l'istruzione speciale per gli emigranti, le carte della Società Umanitaria di norma non offrono informazioni di corsi programmati o in atto nel triennio '15-'18, mentre i rendiconti consuntivi dei Segretariati affiliati evidenziano un impegno sbilanciato verso settori diversi da quello culturale, in

¹¹³⁹ *Ibidem*.

¹¹⁴⁰ Sull'UGII si veda per esempio A. Barausse, *Processi di nazionalizzazione e insegnanti durante la guerra. L'Unione generale degli insegnanti italiani (1915-1918)*, in «Rivista di storia dell'educazione», 35, 1, 2015, pp. 11-19.

¹¹⁴¹ *L'apertura delle scuole medie. Orari di guerra*, in «Corriere della Sera», XL, 292, 21 ottobre 1915.

primo luogo verso le opere di assistenza più immediata (invio di denaro ai prigionieri, pratiche di matrimonio per procura, reclami per i danni occasionati dal conflitto)¹¹⁴².

A mostrare continuità rispetto al periodo prebellico è invece il caso – unico e controcorrente – dell’Ufficio di tutela degli operai emigranti e di difesa contro la disoccupazione di Padova. Avevamo lasciato l’Ufficio di Padova parlando del modello generalista di insegnamento sperimentato dal maestro Carlo Cassan nelle scuole degli emigranti a partire dal 1909. L’Ufficio aveva beneficiato di consistenti sovvenzioni da parte dell’Umanitaria fino al 1915, quando l’entità degli stanziamenti fu dimezzata (da 1.000 a 500 lire). A informarcene, una nota di rammarico del presidente dell’Ufficio di Padova Pietro Braga, trasmessa nel gennaio 1915 all’Ufficio centrale di Milano: «Non ci sono rese note le ragioni che hanno consigliato una così grave falcidia al consueto aiuto, conservatoci inalterato fino dalla fondazione dell’Ufficio ma ci sia lecito di esprimere il nostro vivo rincrescimento per vederci inaspettatamente ristretti i mezzi di azione che ritenevamo più giustificati quest’anno per l’accresciuto lavoro sostenuto in occasione del rimpatrio degli emigranti»¹¹⁴³. I tempi erano difficili, ma per volontà di Braga a Padova le scuole per gli emigranti non furono chiuse. È ancora Braga a informarcene: dapprima segnalando a Valär la data di inizio dei corsi (i primi di febbraio)¹¹⁴⁴, poi comunicando la conclusione delle lezioni ad Agna, Arquà Petrarca e Cartura¹¹⁴⁵ mentre erano ancora in corso a Megliadino S. Vitale, Cadoneghe, Piove di Sacco, Arzergrande, Montagnana. A dimostrare la fiducia riposta nell’elevamento culturale delle maestranze, l’Ufficio di Padova assegnò un ulteriore stanziamento alle scuole speciali, affidando a ciascuna di esse «una bibliotechina circolante di proprietà»¹¹⁴⁶.

Per la verità nell’inverno 1914-15 il paese non era ancora in guerra, così che l’impegno prioritario nei confronti dell’emigrazione si esauriva, di fatto, nel fronteggiare il rientro dei lavoratori dai paesi belligeranti. Anche dopo il 23 maggio 1915, però, il Segretariato di Padova mostrò di credere nella funzione sociale della formazione: nonostante la mobilitazione generale e l’incertezza per il futuro, proseguì nell’attività didattica, che giudicava inderogabile. A fine 1915 l’Ufficio approvò la proposta «di istituire anche in

¹¹⁴² ASUMi, b. 465/1, da *Ufficio di corrispondenza romana per i Segretariati laici dell’emigrazione a Società Umanitaria*, 26 gennaio 1916 (f.to Il Direttore).

¹¹⁴³ ASUMi, b. 465/1, da *Segretariato dell’Emigrazione – Padova a Società Umanitaria*, 12 gennaio 1915.

¹¹⁴⁴ ASUMi, b. 465/1, *Relazione di gennaio*, prot. SU 20 marzo 1915.

¹¹⁴⁵ «Con ottimo esito», Braga affermava con orgoglio. *Ibidem*.

¹¹⁴⁶ ASUMi, b. 465/1, *Relazione di marzo*, prot. SU 7 aprile 1915.

quell'anno, malgrado l'interruzione di ogni movimento emigratorio, i consueti corsi invernali di lezioni onde persistere in un'opera di istruzione che si è dimostrata assai utile non per gli emigranti soltanto ma in genere per la classe operaia e che non potrebbe essere senza danno interrotta»¹¹⁴⁷. A integrazione della scuola, anche conferenze su argomenti di attualità che si connettevano ai problemi del lavoro e che interessavano «le condizioni presenti della classe operaia»¹¹⁴⁸. Almeno a Padova, il progetto iniziato molti anni prima sembrò poter continuare.

3. I maestri, un avanzamento di ruolo

Imponendo il divieto di uscire dai confini nazionali agli uomini soggetti alla leva militare e agli adulti sprovvisti del nulla osta del Commissariato dell'emigrazione (dal 1916 anche ai giovani di 16 e 17 anni)¹¹⁴⁹, la guerra comportò un rallentamento forzato all'emigrazione in uscita, e con esso la cancellazione dei programmi di istruzione speciale. I giovani erano al fronte, i maestri venivano arruolati e sottratti alle occupazioni civili: delle scuole speciali si avvertiva meno il bisogno, a parte qualche raro episodio che abbiamo cercato di documentare.

Nonostante queste difficoltà, l'autorevolezza dei “maestri per gli emigranti” rimase immutata, anzi è forse possibile affermare che proprio la riconversione degli uffici imposta dalla guerra abbia segnato per gli insegnanti non richiamati una sorta di passaggio di *status* migliorativo. Abbandonata la cattedra, essi furono incaricati di nuove funzioni gestionali: proprio ai maestri degli emigranti infatti il Commissariato chiese di assumere il compito di segretari dei Comitati locali dell'emigrazione appena rinnovati.

Nel triennio della Grande Guerra, del resto, molta parte della classe magistrale italiana ebbe un ruolo attivo nell'opera di propaganda e di assistenza, sia in classe durante l'attività didattica (con discussioni, studi ed elaborati a tema, ma anche raccolte di fondi, invio di lettere e materiali vari ai soldati), sia all'esterno delle istituzioni scolastiche (mediante conferenze di propaganda, attività nei centri ricreativi per fanciulli ecc.). Fino a Caporetto, si trattò del moto volontario di chi giudicava imprescindibile il superamento

¹¹⁴⁷ ASUMi, b. 465/1, *Relazione di dicembre*.

¹¹⁴⁸ *Ibidem*.

¹¹⁴⁹ *Decreto 18 febbraio 1915 n.147* (in «Bollettino dell'emigrazione», 3, 1915, p. 5) e R.D.L. 635 *concernente l'espatrio per ragioni di lavoro* del 2 maggio 1915 (in «Gazzetta Ufficiale», 122, 18 maggio 1915), modificato da R.D. n. 1825 *che regola gli espatri a scopo di lavoro* del 23 dicembre 1915 ed esteso anche ai giovani di 16 e 17 anni con D.Lg. 339 16 marzo 1916.

delle divisioni politiche in un'ottica di unità nazionale: videro così la luce varie associazioni a cui aderirono, insieme agli insegnanti dei gradi inferiori, docenti universitari, per esempio, così come figure femminili legate al socialismo rivoluzionario o provenienti dal mondo cattolico, la cui partecipazione era strumentale all'ingresso nella vita sociale e produttiva del paese¹¹⁵⁰.

Il coinvolgimento dei maestri per gli emigranti rispose a una logica un po' diversa, perché in questo caso fu l'amministrazione a coinvolgerli con una chiamata diretta. Quando da Roma, l'8 giugno 1915, il commissario dell'emigrazione Gallina inviò le prime istruzioni operative ai presidenti dei Comitati locali, invitandoli alla convocazione immediata della seduta costitutiva, precisò anche le condizioni di eleggibilità per il ruolo di segretario. «Data la necessità che i lavori del Comitato procedano senza ritardo, il Commissariato autorizza la S.V. a far funzionare il Comitato con quelli dei membri di diritto che siano disponibili sul posto, chiamando a disimpegnare le funzioni di segretario del Comitato uno dei maestri degli emigranti (di preferenza) o, in mancanza, un altro insegnante, o il segretario comunale, o uno degli aggiunti giudiziari, o il Cancelliere della Pretura o altra persona di sua fiducia»¹¹⁵¹.

Non era poco, se pensiamo che spesso i maestri per gli emigranti in epoca giolittiana avevano lavorato per puro spirito umanitario, e vedevano ora riconosciuto il bagaglio di competenze maturato negli anni. Dietro questo avanzamento andavano rintracciate le stringenti necessità della guerra, certo, ma anche il *trend* di progressivo miglioramento dello *status* giuridico dei maestri a vario titolo impegnati nei fatti di emigrazione. Lo dimostra anche, nelle colonie all'estero, l'ufficializzazione della figura di “maestro agente consolare” che la legge Tittoni aveva attribuito nel 1910 agli insegnanti delle scuole italiane. Si è occupata di questi temi Patrizia Salvetti, a cui rimandiamo: «Gli insegnanti

¹¹⁵⁰ Paradigmatica, in questo senso, la composizione dell'Unione generale insegnanti italiani (UGII) – sezione milanese. Con sede presso l'Università Bocconi di Milano, era presieduta dal nazionalista Arrigo Solmi, docente di storia del diritto all'Università di Pavia, successivamente deputato e ministro fascista. Tra le personalità di spicco figuravano il geografo Giuseppe Ricchieri, il matematico Saul Piazza e il paleontologo Carlo Airaghi e alcuni importanti protagonisti del movimento associativo magistrale come Maria Magnocavallo, all'epoca presidente dell'Associazione cattolica Niccolò Tommaseo. Numerose furono le presenze femminili, di differente provenienza ideologica ma accomunate dallo spirito nazionalista: tra le altre la mazziniana Paolina Polti de' Bianchi, ma anche Giselda Brebbia e Rachele Ferrari, attive a vario titolo nella sezione milanese e in seguito fra le nove donne che parteciparono alla fondazione dei Fasci. Un *parterre* di figure eterogenee dal punto di vista culturale e politico, accomunate dal comune appello alle masse e dall'ambizione di riscattare la classe borghese, indebolita da un quindicennio di amministrazione giolittiana.

¹¹⁵¹ ASUMi, b. 465/1, da Ministero degli Affari Esteri, Commissariato dell'emigrazione. Oggetto: Istruzione ai Comitati della emigrazione, 8 giugno 1915 (f.to Il Commissario Generale Gallina).

andavano così ad assumere compiti più ampi, che non si limitavano alla sola didattica ma contemplavano anche una forma di assistenza agli emigranti col fornire loro notizie e consigli e con l'esercitare talvolta funzioni di agenti consolari»¹¹⁵². Il maestro si configurava in questo modo come una “estensione” del corpo consolare sul territorio, un agente del Ministero degli esteri, che si prendeva cura degli emigranti consigliandoli e informandoli (ricordiamo che in molte zone solo il maestro era in grado di decodificare o comporre testi scritti). In Italia, inoltre, la valorizzazione del corpo docente era da tempo promossa da intellettuali e pedagogisti che ne avvertivano la centralità nel mutato contesto internazionale. Il maestro e la scuola, a ogni livello di studi e sotto ogni sua forma, potevano contribuire allo sviluppo dell'identità nazionale e allo spirito patriottico. A maggior ragione questo compito spettava agli insegnanti delegati all'educazione popolare, che per la loro vicinanza agli strati popolari più di altri potevano esercitare un'azione incisiva. In questa forma, la funzione professionale degli insegnanti assumeva durante il conflitto una connotazione pedagogica indiretta: fuori dalle classi, direttamente sul territorio, il ruolo del maestro continuava a essere essenziale.

4. Nuove associazioni per gli emigranti

Tramontata l'opzione scolastica, la tutela degli emigranti tornava ad avere carattere puramente informativo e assistenziale, così come era stata assistenziale e informativa, a inizio secolo, la conduzione del Consorzio per l'emigrazione da cui siamo partiti. Però il sistema privato di tutela dell'emigrazione non venne meno durante la guerra, nonostante la riorganizzazione amministrativa dei servizi di cui abbiamo dato conto. Benché ridotto a più modeste dimensioni – se lo consideriamo dal punto di vista squisitamente pedagogico – esso vide anzi l'ingresso di forze provenienti da nuovi orizzonti culturali, che incrinavano il duopolio cattolici-socialisti su cui fino ad allora si era fondato (Bonomelli all'estero, Umanitaria anche in Italia).

Certo, il movimento propulsivo dell'Umanitaria non si era del tutto esaurito, per lo meno fino ai primi mesi del 1915: ad aprile si era tenuta la prima assemblea ordinaria dei soci e degli enti aderenti al neocostituito Segretariato dell'emigrazione della provincia di

¹¹⁵² P. Salvetti, *Le scuole italiane all'estero*, cit., pp. 546-547.

Como¹¹⁵³; e negli stessi giorni a Mantova, nei locali della Camera del lavoro, era stato inaugurato un Segretariato provinciale di emigrazione con il «vivo compiacimento» del commissario dell'emigrazione De Michelis¹¹⁵⁴.

Tuttavia, a lato di queste iniziative che si inserivano in un panorama per così dire “già battuto”, in quegli anni si affermarono anche forme e orientamenti nuovi. A volte furono uffici legali di patrocinio privato, che sotto l'apparenza della gratuità nascondevano «la speculazione a danno degli emigranti, insinuandosi [...] nel campo più delicato degli interessi emigratori» (sono parole di un corrispondente dell'Umanitaria)¹¹⁵⁵. Con queste strutture l'Umanitaria si mostrò molto *tranchant* e determinata a non intrattenere alcuna forma di collaborazione. Quando venne informato di un Ufficio di difesa gratuita sorto a Roma per opera del procuratore Mariano Mirone, Valär manifestò il suo disappunto senza mezze parole: «Che roba è? Penso che bisognerà starne alla larga ...»¹¹⁵⁶. Altre volte, si trattò di associazioni a ispirazione patriottica, legate a doppio filo all'ormai consolidato spiritualismo nazionalista. A Firenze, per esempio, tra la fine del 1914 e l'inizio del 1915, prese vita l'Associazione magistrale pro emigranti con lo scopo di «svolgere un'opera in favore degli emigranti per mezzo dei Maestri, in maniera da integrare con questo organo prezioso l'attività delle istituzioni affini, coltivando nello stesso tempo nel corpo insegnante la coscienza della sua elevata ed indispensabile funzione sociale anche fuori della scuola»¹¹⁵⁷. Presidente dell'associazione era Giovanni Calò, membri del Comitato direttivo Vittorio d'Este, Francesco Ercole, Anna Fanfani, Costanza Giglioli Casella, Donatello Gigliucci, Carlo Giovannelli, Giacomo Levi-Minzi, Gaetano Salvemini, Ines Serena. Come si vede, il gruppo direttivo aveva uno spiccato orientamento interventista, da Francesco Ercole, allora ordinario di storia di diritto italiano e collaboratore dell'«Idea

¹¹⁵³ La riunione era stata indetta al fine di deliberare l'approvazione dello Statuto sociale e dei bilanci del Comitato provvisorio. In ASUMi, b. 465/1, da *Società Umanitaria a Commissariato dell'emigrazione*, 14 aprile 1915.

¹¹⁵⁴ ASUMi 465/1, da *Ministero affari esteri, Commissariato dell'Emigrazione, Divisione 1, Il Commissario generale De Michelis a Società Umanitaria*, 8 maggio 1915. Risalgono al 1915 anche alcuni studi per l'istituzione di un Ufficio provinciale del lavoro a Bologna, un Ufficio corrispondente dell'Ufficio centrale dell'emigrazione a Borgosesia (NO), e Uffici di tutela per gli emigranti a Berna, a Tolone e a Losanna (ASUMi, b. 465/2).

¹¹⁵⁵ ASUMi, b. 465/1. Si rimanda allo scambio di note del 29 ottobre e 4 novembre 1915, da *Società di Patronato per gli emigranti, via Marina Nuova 97 Napoli a il Presidente Giovanni Petruzzi*.

¹¹⁵⁶ *Ibidem*.

¹¹⁵⁷ ASUMi, b. 465/1, da *Associazione Magistrale pro emigranti, Firenze via de' Conti 1 a Società Umanitaria*, 18 gennaio 1915 (f.to il Presidente Giovanni Calò).

Nazionale»¹¹⁵⁸, a Donatello Gigliucci, che sarebbe partito di lì a poco volontario per il fronte come ufficiale dell'esercito¹¹⁵⁹, a Costanza Giglioli Casella, sostenitrice del fronte interno come compimento del percorso risorgimentale¹¹⁶⁰, fino allo stesso direttore Giovanni Calò, collaboratore del settimanale liberal nazionalista «L'Azione» e del Comitato degli insegnanti toscani per la guerra. Quanto a Gaetano Salvemini, fuoriuscito dal partito socialista nel 1911 in polemica contro la mancata agitazione in occasione della guerra di Libia, si attestava in quei giorni di neutralità italiana sulle posizioni dell'interventismo democratico. Comune a tutti i fondatori era la convinzione della necessità di una propaganda a «carattere prevalentemente formativo, finalizzato allo sviluppo di una maggiore identità nazionale, al rafforzamento del “fronte interno” e al superamento di frammentazioni e/o indecisioni»¹¹⁶¹.

Nei mesi tra il 1914 e l'inizio del 1915, l'Associazione conservò una posizione di neutralità rispetto alle questioni politiche e militari, come attesta la lettera aperta ai maestri del 20 gennaio 1915 che di fatto ne rappresenta il manifesto programmatico. Dopo aver ripercorso le vicende migratorie degli ultimi mesi (i divieti speciali di espatrio per gli uomini dai 18 ai 39 anni, le difficoltà di rientro dai paesi belligeranti e la precarietà di vita dei lavoratori ancora all'estero), l'Associazione faceva «vivo appello ai Maestri affinché essi, colla loro autorità, spingano gli operai verso quella prudenza di espatrio che è necessaria per impedir loro danni e lutti. L'opera del Maestro non può né deve essere limitata all'ambito della scuola, ma deve bensì estendersi, missione di civile educazione, a tutti coloro che, nel paese ove il Maestro insegna, hanno bisogno di consiglio e aiuto». A parte la centralità del maestro nel processo educativo, che Calò interpretava sempre come eteronomo¹¹⁶² e non come autoeducazione promossa dal soggetto discendente, non traspare ancora la vocazione militarista che diventerà evidente nei mesi successivi.

¹¹⁵⁸ L. Lo Bianco, *Ercole, Francesco*, in DBI, 43, 1993. Nel 1923 divenne rettore dell'Università di Palermo e si iscrisse al partito nazionale fascista. Fu tra i sottoscrittori del Manifesto degli intellettuali fascisti. Deputato nel 1929 e fra il 1934 e il 1939, fu nominato ministro dell'educazione nazionale (1932-35) e presidente dell'Istituto storico italiano per l'età moderna.

¹¹⁵⁹ Notizie indirette su Donatello Gigliucci sono state reperite in *Gigliucci Mario e Gigliucci Bona*, in *Archivi di personalità. Censimento dei fondi toscani tra '800 e '900*, in SIUSA (Sistema Informativo Uniformato per le Soprintendenze Archivistiche), Inventari on line, siusa.archivi.beniculturali.it/cgi-bin/pagina.pl?RicVM=inventari&RicSez=inventari&RicProgetto=personalita

¹¹⁶⁰ Su Costanza Giglioli Casella (Casteggio 1841 – Sturla 1932) si rinvia a E. Scaramuzza (a cura di), *Politica e amicizia. Relazioni, conflitti e differenze di genere (1860-1915)*, Angeli, Milano 2010, p. 111.

¹¹⁶¹ E. Scaglia, *Giovanni Calò nella pedagogia italiana del '900*, La Scuola, Brescia 2013, p. 83.

¹¹⁶² *Ivi*, p. 41.

Per intanto, l'Associazione fiorentina prese contatti con la Società Umanitaria di Milano. Informò dell'avvenuta fondazione; spiegò che sarebbe stata intenzione della direzione stampare un bollettino ufficiale sulla falsariga della «Corrispondenza» dell'Umanitaria¹¹⁶³ (insieme a qualche richiesta tecnica: «se non fosse cosa indiscreta – scriveva il segretario dell'AMPE Carlo Giovannelli a Valär – la pregherei di volermi dire, all'incirca, il prezzo di stampa per bollettino, sia quando è foglio intero sia quando è mezzofoglio. PS Quanto tempo avanti debbono consegnare il manoscritto alla tipografia?»¹¹⁶⁴) e infine, il 25 gennaio 1915 fece pervenire agli uffici di via san Barnaba la richiesta di ammissione al consorzio dell'Umanitaria in qualità di “Corrispondente”, «intendendo così di rendere più facili e più regolari gli scambi di notizie, di atti e di aiuti reciproci»¹¹⁶⁵. Non sappiamo se Valär conoscesse personalmente i membri dell'associazione fiorentina ma certo dovevano essergli noti indirettamente, vuoi per l'attività professionale, vuoi per le pubblicazioni sulla carta stampata. Di certo non poteva essergli sfuggita la presenza tra gli organizzatori di Gaetano Salvemini, che dal partito socialista era uscito non senza clamore ai tempi della guerra di Libia e che aveva poi fondato la sua rivista l'«Unità». Quel che sappiamo è che l'Umanitaria non raccolse l'invito, e fin da subito Valär volle porre una sorta di primogenitura rispetto alle questioni emigratorie. Mentre «salutava con gioia» la nuova associazione di maestri, e le offriva pieno appoggio morale (quello materiale solo «nella misura del possibile»), Valär di fatto ne circoscriveva lo spazio¹¹⁶⁶ ricordando all'interlocutore che «uno dei nostri più antichi e fermi propositi» era sempre stato quello «di attirare un po' per volta i maestri, specialmente rurali, nell'ambiente dell'emigrazione col concetto di farne col tempo i migliori consiglieri degli emigranti» e specificando di avere «ottenuto su questo terreno qualche risultato tangibile, specialmente mediante le conferenze magistrali d'emigrazione nell'Italia meridionale e alcuni corsi liberi in quella settentrionale»¹¹⁶⁷. Il che, al di là della cortese diplomazia, stava a dire che l'Umanitaria non avrebbe gradito ingerenze.

¹¹⁶³ ASUMi, b. 465/1, da *Associazione Magistrale pro emigranti*, 18 gennaio 1915, *cit.*

¹¹⁶⁴ ASUMi, b. 465/1, da *Associazione Magistrale pro emigranti a Società Umanitaria*, 20 gennaio 1915 (f.to Il Segretario Carlo Giovannelli).

¹¹⁶⁵ ASUMi, b. 465/1, da *Associazione Magistrale pro emigranti a Società Umanitaria. Ammissione a Corrispondenti*, 25 gennaio 1915 (f.to Il Segretario Carlo Giovannelli).

¹¹⁶⁶ ASUMi, b. 465/1, da *capo Ufficio Giovanni Valär ad Associazione Magistrale Pro-Emigrazione*, 29 gennaio 1915.

¹¹⁶⁷ *Ibidem.*

Quanto alla pubblicazione di un bollettino, anche su questo terreno l'Umanitaria fu assai poco disponibile a trattare. Intanto la sconsigliava per i costi elevati: «L'anno scorso» scriveva «la nostra "Corrispondenza" fra spese di stampa e di spedizione costò circa 4.000 lire». Il suggerimento implicito ai fiorentini era quello di desistere dall'iniziativa; quello esplicito di acquistare, «tanto per cominciare», «quel numero di copie [della «Corrispondenza»] che crederete utile a centesimi 3 alla copia. La spedizione verrebbe fatta direttamente dalla tipografia sull'elenco de' soci che ci passerete. Sono le condizioni che facciamo a tutti i Segretariati che ce ne ordinano un numero discreto di copie»¹¹⁶⁸. Per Calò e il suo gruppo, tra stampare un bollettino in proprio e doverne acquistare uno già confezionato da altri, c'era una differenza di non poco conto. Quanto poi all'ammissione in qualità di corrispondenti dell'Umanitaria, la risposta di Valär lasciava pochi dubbi. L'Ufficio corrispondente per la provincia di Firenze e circondario era il Segretariato toscano d'emigrazione di Firenze: «sino dal principio» egli metteva bene in chiaro «abbiamo sempre seguito la direttiva di aver per ogni centro un corrispondente solo»¹¹⁶⁹. Anche in questo caso l'orientamento era di attenersi alla regola consolidata. Però, se il Segretariato di Firenze non aveva nulla in contrario, «non avremmo la più piccola difficoltà di considerarla [l'AMPE] come nostra corrispondente»¹¹⁷⁰. Che il messaggio avesse centrato il bersaglio è comprovato dalla risposta del vicepresidente dell'AMPE Giacomo Levi-Minzi, inviata all'Umanitaria il 5 febbraio 1915: spiacente che per l'«indole speciale» dell'Associazione non fosse possibile per ora fare uso della «Corrispondenza», Levi-Minzi sottoponeva a Valär il primo numero del «Bollettino» «del quale siamo pronti a inviarvene altre copie per la distribuzione ai Maestri»¹¹⁷¹. L'Associazione fiorentina era indipendente, e tale voleva restare. Che le relazioni tra Milano e Firenze non potessero giungere a buon fine è facilmente comprensibile *ex-post*, se analizziamo i presupposti teoretici e pedagogici delle due associazioni. Che i due gruppi operassero sul terreno comune della salvaguardia dell'emigrazione attraverso l'opera benefica dell'insegnamento è chiarissimo, ed entrambi gli interlocutori ne prendevano atto con soddisfazione. Era sul resto che le posizioni paiono oggi inconciliabili. Rispetto alla partecipazione al conflitto, già lo si è

¹¹⁶⁸ *Ibidem.*

¹¹⁶⁹ *Ibidem.*

¹¹⁷⁰ *Ibidem.*

¹¹⁷¹ ASUMi, b. 465/1, da Associazione Maestri Pro-Emigranti a Società Umanitaria, 5 febbraio 1915 (f.to il vicepresidente Giacomo Levi-Minzi).

detto: interventisti e nazionalisti i fiorentini, favorevole alla neutralità l'Umanitaria (per quanto disposta a collaborare con il governo dopo il 24 maggio). Ma anche sui temi pedagogici le distanze paiono marcate. Punto di convergenza era la centralità del maestro nel processo educativo: per questo, l'Umanitaria aveva collaborato alla realizzazione dei corsi magistrali per i maestri organizzati dal Ministero dell'istruzione a partire dal 1911; e Giovanni Calò nel 1914 aveva dato alle stampe il manuale *L'educazione degli educatori*¹¹⁷². Tuttavia, a dividere gli interlocutori era il ruolo dell'educando rispetto al maestro. Per l'Umanitaria, in cui confluivano gli echi dell'attivismo grazie alla contiguità con Maria Montessori, l'educazione consisteva innanzitutto in un processo di auto-educazione del discente, che sotto la guida del maestro aveva modo di sviluppare le potenzialità che ne costituivano l'essenza ontologica. In quest'ottica, il processo emigratorio si configurava come il cambiamento possibile, come l'esito di un lavoro esercitato su se stessi da parte dei lavoratori, per superare i condizionamenti esterni esercitati dai dispositivi sociali. In questo modo, i discenti erano in grado di comprendere il peso di tali condizionamenti, di riconoscerli, di prenderne consapevolezza e di decidere di darsi una "forma" propria, che modificava le forme che avevano ricevute. Per Giovanni Calò invece, il momento eteronomo era fondamentale affinché lo spirito raggiungesse la propria autonomia; in questo modo, «l'idealità dell'autoeducazione era una idealità puramente etica, non pedagogica»¹¹⁷³. Poste queste premesse, il mancato incontro tra le due associazioni era scontato, vista la distanza politica e teoretica che le separava.

Quello che qui interessa mettere in luce è come le vicende dolorose della prima guerra mondiale abbiano contribuito a incrinare la centralità dell'Umanitaria nella tutela e istruzione degli emigranti nelle regioni dell'Italia centro-settentrionale. A essere intaccati non erano solo gli aspetti materiali connessi all'organizzazione e gestione di alcuni servizi (pensiamo al collocamento – avvocato dallo stato – o alla preparazione dei maestri – contesa con l'AMPE). A mutare era il quadro politico e ideologico in cui l'Umanitaria era stata fondata e grazie al quale aveva prosperato fino ad allora. Chiusa la stagione giolittiana, che nel bene e nel male aveva coinciso con l'affermazione del riformismo turatiano a cui l'Umanitaria era a filo doppio legata, si affermavano ora altri protagonisti e altre ideologie. Era il momento dei conservatori, di Salandra e Sonnino; era il momento

¹¹⁷² E. Scaglia, *Giovanni Calò, cit.*, pp. 59 e ss.

¹¹⁷³ *Ivi*, p. 41.

dell'esercito, delle armi, della sopraffazione tra popoli che tanto stridevano con l'ideale egualitario e pacifista che era stato di Prospero Moisé Loria ed Ernesto Gnocchi Viani, i fondatori, e che era stato fin lì custodito dai loro successori.

La guerra, in sostanza, negava l'essenza stessa dell'associazionismo operaio. E cosa questo dovesse concretamente significare, all'Umanitaria sarà ben chiaro da lì a non molti anni.

5. L'Umanitaria sotto assedio

In uno studio sulla guerra e la scuola, riproponendo alcune considerazioni di Rochat sulla specularità tra propaganda di guerra e propaganda fascista, Andrea Fava ha rintracciato nel primo conflitto mondiale «un archetipo ineliminabile, un punto di riferimento obbligato per studiare la mentalità e la “cultura diffusa” dell'Italia in camicia nera»¹¹⁷⁴. Le origini di alcune modalità di raccolta del consenso, proprie del ventennio, andrebbero per lo studioso ricercate proprio nel triennio '15-'18. Qualcosa di analogo avvenne anche nel settore che ci interessa: è proprio durante la Grande Guerra che ebbe inizio la progressiva perdita di centralità delle organizzazioni progressiste preposte alla tutela dell'emigrazione, un processo che non a caso si concluderà nel 1924 con il commissariamento dell'Umanitaria. Ma già ben prima di quella data l'emergere di nuovi attori fu certamente ragione del progressivo appannamento del sistema Umanitaria, in parallelo con lo sfaldamento della sua coesione interna.

Abbiamo già constatato il disappunto dei Segretariati di fronte alle ripetute assenze di Valär dai corsi magistrali sull'emigrazione. Se ora esaminiamo i carteggi interni del periodo bellico, possiamo osservare come l'insofferenza crescente verso la centrale milanese – congiunta forse a un calcolo politico – abbia condotto i comitati locali, in alcuni casi, a cercare nuove affiliazioni e nuovi partner. L'argomento esula per certi versi dal nostro tema, ma è utile per comprendere la genesi di una disaffezione verso gli uffici centrali dell'Umanitaria che si sarebbe manifestata negli anni del dopoguerra. In questo senso un caso emblematico, che vale la pena di segnalare, è il rapporto di collaborazione siglato dal Comitato di Vicenza con la Società Dante Alighieri di Bassano. Dai documenti in nostro possesso intuivamo che nel corso del 1915 i due enti veneti si erano accordati tra

¹¹⁷⁴ A. Fava, *La guerra e la scuola: propaganda, memoria, rito (1915-1940)*, in «Materiali di lavoro. Rivista di studi storici», nuova serie, 3-4, 1986, p. 54 e Id., *Assistenza e propaganda nel regime di guerra (1915-1918)*, Giuffré, [Milano 1981].

loro all'insaputa della sede centrale, e che la Dante Alighieri aveva ricevuto la promessa di una sovvenzione di 900 lire dal Comitato vicentino. A seguito di questo fatto, convinta ormai di far parte del sistema, la Dante Alighieri chiese ripetutamente a Milano di pubblicare sulla «Corrispondenza» dell'Umanitaria una relazione sulle attività a favore degli emigranti svolte nel periodo 1914-15. Insospettito dalla richiesta, Valär chiese spiegazioni alla Dante Alighieri e senza troppi giri di parole, precisò:

Ci sia però consentito di coglier quest'occasione per chiedere, in mancanza di spontanee comunicazioni, in quali rapporti – nelle intenzioni del Comitato Bassanese della Dante Alighieri – saranno per trovarsi in avvenire i nostri tre Uffici: Centrale dell'Umanitaria, Segretariato provinciale dell'Emigrazione in Vicenza, Comitato di Bassano. [...] Dalla relazione che abbiamo sotto occhio deduciamo che il Comitato Bassanese non conserva vincoli né dipendenza finanziaria né morale né formale col Segretariato di Vicenza. Non conosciamo lo statuto del Comitato vostro né i criteri ai quali l'azione di assistenza degli emigranti si ispira.

Desidereremmo, per nostro buon governo, conoscere le intenzioni vostre sui punti accennati, e facciamo appello alla vostra cortesia per essere fatti cogniti.

Il programma e la linea d'azione della Società Umanitaria e dei Segretariati laici di assistenza agli emigranti che ad essa fanno capo non sono certamente ignoti a codesto on.le Comitato; noi siamo persuasi che una perfetta identità di vedute potrà permettervi di aderire alla nostra azione e di rendere più intensa la collaborazione nostra nell'interesse dei nostri lavoratori¹¹⁷⁵.

La strategia era quella già utilizzata con l'Associazione magistrale pro emigranti di Firenze, cioè accettare il nuovo ente, ma privarlo di potere discrezionale introducendolo nel "sistema Umanitaria", del quale la Dante Alighieri avrebbe dovuto accettare le condizioni.

Dalla risposta della Dante Alighieri, Cafassi venne a conoscenza dello stanziamento preventivato senza esserne stato preventivamente informato. Quello che accadde poi è facile da intuire: richiesta di informazioni da parte di Cafassi a Verona, imbarazzo e successiva ritrattazione da parte di quest'ultima. Per questa volta il problema era stato arginato, la Dante Alighieri conservava l'autonomia senza i contributi dell'Umanitaria,

¹¹⁷⁵ ASUMi, b. 465/1, a O.le Comitato Bassanese dell'Associazione "Dante Alighieri", Bassano Veneto (Vicenza) da/per il capo ufficio, 30 luglio 1915.

Verona rientrava nei ranghi e la questione poteva dirsi chiusa, pur con un po' di strascico. Era però il segno che nell'organizzazione generale dell'associazione qualche cosa stava cambiando. Che il clima politico e ideologico stesse mutando in direzione non favorevole all'Umanitaria si comprende anche dal tenore dei rapporti con il Commissariato dell'emigrazione. Negli anni precedenti alla guerra, Milano aveva collaborato in stretta sinergia con il Commissariato dell'emigrazione e con il Ministero dell'istruzione attraverso le figure di Cabrini, Montemartini e Turati (ricordiamo di sfuggita l'impegno di Valär e dello stesso Cabrini nei corsi magistrali statali per gli emigranti dal 1911). Con la guerra gli equilibri di potere nel paese però erano mutati: all'interno del partito socialista avevano avuto la meglio i gruppi rivoluzionari a cui l'Umanitaria non era legata, il conservatore Salandra era presidente del Consiglio, Sonnino ministro della guerra. E anche i vertici del Commissariato dell'emigrazione non erano benevoli come un tempo: a offrirne una dimostrazione il fatto che il commissario generale Giovanni Gallina¹¹⁷⁶, pochi giorni dopo ingresso dell'Italia in guerra, aveva ripreso l'Umanitaria per avere dato alla «Corrispondenza» un tono non sufficientemente patriottico, costringendo i vertici dell'Ufficio emigrazione a una rapida ritrattazione. Il 21 giugno 1915 gli uffici di Milano risposero infatti al Commissariato:

Ben comprendo i desideri e i propositi del Commissariato di Emigrazione e apprezzo le ragioni che hanno mosso l'E.V. a manifestare il rammarico del Commissariato per l'intonazione della nota apparsa nel numero 144 della «Corrispondenza», ma sono pienamente convinto che l'E.V. vorrà benevolmente considerare i motivi che possono costituire giustificazione di quella nota come vorrà – rievocando l'opera compiuta dall'Umanitaria sempre conforme all'indirizzo perseguito dal Commissariato e tenuta presente quella che attualmente compie e le idealità che la ispirano – mantenere all'Umanitaria quella fiducia che sempre ha avuto, della quale si onora e che in verità sente di meritare. [...]

Ritengo perciò che l'E.V., tenuto conto delle considerazioni fattile, non vorrà ulteriormente dare alla nota una significazione che assolutamente non aveva e che sarebbe in contrasto assoluto con l'azione svolta dall'Umanitaria in questi momenti.

¹¹⁷⁶ Giovanni Gallina (Torino 1852 – Torino 1936), diplomatico, legato alla Destra storica, esercitò le sue funzioni a Costantinopoli, Pechino, Parigi e Londra. Fu commissario generale dell'emigrazione dal 1912 al 1918 e senatore dal 1913. In P. Mengarelli, *Gallina, Giovanni*, in DBI, 51, 1998.

[...] Io confido che l'E.V. vorrà cancellare ogni impressione meno che favorevole sull'Umanitaria e sull'Ufficio di emigrazione e vorrà continuare a considerarla, come fervorosa cooperatrice dell'azione che il Paese reclama da tutti i suoi figli e da tutti i suoi Istituti¹¹⁷⁷.

Natura "tecnica" della «Corrispondenza» e necessità di rivolgersi a persone che avevano manifestato a favore della neutralità: erano queste le giustificazioni che l'Ufficio emigrazione adduceva per giustificare l'intonazione «fredda e burocratica» delle parole utilizzate. Era una evidente marcia indietro, una situazione di imbarazzo nella quale solo qualche mese prima l'Umanitaria non si sarebbe trovata.

E allo stesso modo, stona con il passato il mancato ricevimento da parte dell'Umanitaria delle comunicazioni ufficiali del Commissariato. Fatto talmente anomalo da mettere in moto addirittura il segretario generale Augusto Osimo. Nel novembre 1915, infatti, egli sottoscrisse una lettera indirizzata a Roma:

Durante l'anno in corso né all'Umanitaria né all'Ufficio centrale di Emigrazione furono da parte di codesto R. Commissariato comunicate le circolari o le altre istruzioni che di solito sono tramesse a tutti i Segretariati, Patronati e Istituzioni di tutela degli emigranti.

Tardivamente rileviamo l'omissione, non per lagnarcene (perché di certo essa fu dovuta ad una svista involontaria) ma per riaffermare a codesto on.le Ufficio che, malgrado la mancanza di dirette istruzioni, l'opera nostra si sforzò di essere sempre consona alle direttive del Commissariato assunte nelle circostanze supreme attraversate dalla Nazione, e per dire che in noi non è venuta meno la fiducia di avere corrisposto, con l'opera nostra quotidiana, alle alte idealità che codesto on.le Ufficio si propone per il maggior bene della classe lavoratrice italiana.

Ci auguriamo che per l'avvenire la nostra Istituzione non sia più privata della parola incitatrice e dei consigli del Commissariato, e in tale fiducia rassegniamo i nostri devoti ossequi¹¹⁷⁸.

Evidentemente qualcosa non andava, se Osimo era costretto quasi a giustificarsi e a sottolineare la propria lealtà politica. Del resto, scarsa doveva essere la contiguità anche

¹¹⁷⁷ ASUMi, b. 465/1, da s.n. a Conte senatore Gallina, *Commissariato Generale dell'Emigrazione*, 21 giugno 1915.

¹¹⁷⁸ ASUMi, b. 465/1, da Società Umanitaria, *il Segretario generale Augusto Osimo a Commissariato dell'Emigrazione*, 25 novembre 1915.

ideologica con il commissario generale Gallina, diplomatico di professione e di orientamento moderatamente conservatore.

Di certo, nel periodo bellico l'organizzazione fondata da Prospero Moisè Loria dovette arginare la concorrenza delle nuove strutture sorte a tutela dell'emigrazione, la cui aggressività sfociava talvolta in attacchi pesanti. Lo testimonia quanto accadde nel comprensorio di Aquila sul finire del 1915. Nell'ottobre di quell'anno, in quella che era la roccaforte dell'associazionismo laico nell'Italia centrale, venne aperto un Segretariato del popolo. A presiederlo, il vescovo reggente mons. Garigliano (presidente onorario) e Felice Cipolloni Canella (presidente effettivo); a formare il Consiglio direttivo don Giovanni Arduini (assistente ecclesiastico), il sac. Colombo Andreassi (direttore), il cancelliere di tribunale Alfredo Bonda (tesoriere) oltre a Giovanni De Marinis, Carlo Mariani, Oreste Santarelli. Anche senza necessità di approfondire il profilo biografico dei consiglieri, è evidente l'orientamento cattolico dei membri fondatori¹¹⁷⁹.

Nel dicembre 1915 il direttore Andreassi inviò una lunga lettera al Commissariato dell'emigrazione per richiedere «aiuti e risorse»¹¹⁸⁰. Dopo aver fatto un breve resoconto delle attività in cantiere, e dopo aver sottolineato l'affiliazione ideale del Segretariato con l'*Italica Gens*, la Società dei Missionari di S. Antonio da Padova e l'Opera Bonomelli, Andreassi affrontava la questione di petto. Il Segretariato del popolo, egli esordiva, «non intende con questa sua richiesta apportare un aggravio al bilancio dello Stato»: affermazione, questa, logica e non opinabile dati gli impegni dell'amministrazione centrale nella conduzione della guerra. Ma, e qui sta il punto, Andreassi proseguiva: il Segretariato del popolo «domanda semplicemente che il sussidio, il quale al presente si corrisponde alla Umanitaria che rappresentanza tiene in questa piazza, venga ripartito, attribuendosene una metà a questo Segretariato per l'opera che svolge e svolgerà a pro dell'emigrazione». Il che si sarebbe tradotto nel dimezzamento dei sussidi a chi in Abruzzo fino a quel momento si era occupato di emigrazione in via pressoché esclusiva, e proprio in quella regione aveva tentato di avviare il sistema delle scuole per gli emigranti.

¹¹⁷⁹ Siamo a conoscenza di queste informazioni grazie alla lettera di presentazione spedita dal direttore del Segretariato del popolo Colombo Andreassi al Commissariato dell'emigrazione di Roma, e da questi girata in copia per conoscenza all'Ufficio emigrazione dell'Umanitaria. In ASUMi, b. 465/1, *da Segretariato del Popolo – Aquila a Direttore Generale del Commissariato dell'Emigrazione, Roma*, 14 dicembre 1915.

¹¹⁸⁰ *Ibidem*.

Il Commissariato, nella persona del consigliere Giuseppe De Michelis, mise in guardia l'Umanitaria, informandola delle pressioni ricevute da Andreassi e allegando la lettera ricevuta. A Valär, De Michelis scrisse il 28 dicembre:

Affinché codesto spett.le Istituto voglia poi compiacersi favorirmi il suo avviso in ordine alla fatta richiesta, mi pregio comunicare originalmente, qui unita, con preghiera di restituzione, una relazione del Segretariato del Popolo in Aquila, con cui chiede un sussidio indicandosi codesta Società stessa come eventuale possibile sovventrice.

Credo opportuno significare, a tale proposito, che il Commissariato non potrebbe in alcun modo, specie nelle attuali condizioni del bilancio dell'emigrazione, sovvenire straordinariamente quel Segretariato; tanto più che la on. Commissione Parlamentare di Vigilanza dovette negare sussidi anche ad antichi istituti, che avevano dimostrato la necessità di maggiori soccorsi in seguito alle molte esigenze e spese incontrate a causa della guerra¹¹⁸¹.

De Michelis negli anni '90 aveva abitato in Svizzera e lavorato con il socialista Antonio Vergnanini alla Colonia italiana, «un'istituzione di assistenza nata col contributo dell'intera comunità italiana di Ginevra»¹¹⁸²; amico di L. Einaudi, nonostante il suo orientamento moderato aveva intrattenuto rapporti altrettanto cordiali con il massimalista Giacinto Menotti Serrati. Unico membro tecnico del Consiglio dell'emigrazione, si era sempre battuto per la tutela e l'assistenza dei nostri connazionali. Non stupisce dunque questo sbilanciamento nei confronti dell'associazione milanese, da parte di chi ne aveva condiviso per tanti anni le istanze umanitarie.

Confortato dal sostegno, Valär rispose a De Michelis con tono asciutto e deciso:

Da vari anni funziona sostenuto da noi ad Aquila un Segretariato di Emigrazione posto in piazza del Duomo e diretto dal prof. A. De Dominicis. Questo fatto è più che sufficiente a determinare la nostra linea di condotta in confronto al nuovo istituto di tutela, di puro carattere confessionale, di cui è oggetto la sua lettera.

Quanto alla proposta di dimezzare il già scarso contributo versato da codesto R. Commissariato a profitto del nostro Segretariato, non possiamo a fare a meno di farle

¹¹⁸¹ ASUMi, b. 465/1, da Ministero degli Affari Esteri, *Commissariato dell'Emigrazione - Divisione 1, il Commissario De Michelis a Società Umanitaria*, 28 dicembre 1915.

¹¹⁸² M.R. Ostuni, voce *De Michelis, Giuseppe*, in DBI, 38, 1990.

osservare che ciò significherebbe forse la sua morte; la fine cioè un Istituto che da anni reca dei buoni servizi agli emigranti, che ha raccolto un'esperienza svariatissima di cui si dovrebbe tener conto, a profitto di uno nuovo le cui finalità ed i cui metodi non vogliamo discutere, ma che certamente per ragioni ovvie non può avere la esperienza del nostro¹¹⁸³.

Anche in questo caso l'Umanitaria uscì indenne dal pericolo, ma era il segno della tempesta che si avvicinava.

6. Il 1917, un anno come un altro?

«Nel corso del 1917 l'intervento degli Stati Uniti in aprile, la rotta di Caporetto sul fronte italiano in ottobre, la rivoluzione bolscevica in Russia nel novembre seguita dalla pace con gli imperi centrali nel marzo 1918, non avevano contribuito ad accelerare la fine del conflitto»¹¹⁸⁴. Lo scrive Emilio Gentile in un volume pubblicato nel 2008 e ripresentato ai lettori nel 2015, in occasione del centesimo anno dall'inizio della prima guerra mondiale.

Secondo Gentile, quelli che noi oggi interpretiamo come fattori decisivi per le sorti del conflitto, per i contemporanei non spostavano l'ago della bilancia né da una parte né dall'altra. «Non si sapeva ancora, nell'estate del 1918, quando e come avrebbe avuto fine il conflitto, chi sarebbero stati i vincitori e chi i vinti»¹¹⁸⁵.

Il 1917 fu un anno cruciale anche per le questioni emigratorie. Dopo anni di rinvii, di veti presidenziali che interrompevano *iter* parlamentari conclusi con successo, nel mese di febbraio il presidente degli Stati Uniti siglò in forma definitiva il *Burnett Bill*, inaugurando la politica protezionista che sotto il profilo degli accessi avrebbe isolato gli Stati Uniti fino agli anni '40¹¹⁸⁶. Il provvedimento elencava una lunga serie di soggetti

¹¹⁸³ In ASUMi, b. 465/1, da Società Umanitaria, *il capo ufficio Valär a Commissariato dell'Emigrazione*, 31 dicembre 1915.

¹¹⁸⁴ E. Gentile, *L'apocalisse della modernità. La grande guerra per l'uomo nuovo*, RCS, Milano 2014, p. 10.

¹¹⁸⁵ *Ibidem*.

¹¹⁸⁶ Sostenuto dai rappresentanti delle *Labour Unions*, il *Burnett Bill* venne approvato dalla Camera americana il 30 marzo 1916 e dal Senato il 5 febbraio 1917, nonostante il presidente Wilson avesse apposto il suo veto nel dicembre dell'anno precedente. A consentire una così larga convergenza fu il timore che a guerra finita un enorme numero di lavoratori non qualificati potesse riversarsi sul mercato americano. Le migliori maestranze europee erano infatti impegnate al fronte e il loro posto sarebbe stato quasi certamente occupato da lavoratori con inferiore attitudine al lavoro. Si veda *Notizie sulla emigrazione e sul lavoro all'estero*, in «Bollettino dell'emigrazione», 3, 1916, pp. 46-48, ma anche A. Micci, *L'emigrazione: testo destinato ai maestri, agli allievi maestri, ai sacerdoti e a tutti coloro che si occupano dell'istruzione degli emigranti*, cit., p. 144,

“indesiderabili” ai quali veniva precluso l’accesso agli Stati Uniti, compresi criminali, soggetti con problemi fisici e mentali, anarchici, omosessuali e dediti alla poligamia. In più, il provvedimento fermava alla frontiera tutti gli immigrati illetterati che avessero più di 16 anni¹¹⁸⁷. In altri tempi la notizia avrebbe occupato le prime pagine dei quotidiani. Nel 1917 invece, neppure una riga sul «Corriere della Sera» di Milano o sulla «Stampa» di Torino a commento di una norma che tanto aveva turbato i pensieri dell’ambasciatore Mayor all’inizio del secolo¹¹⁸⁸. Ora, nel corso di una guerra percepita come senza fine («Nessuno di noi camperà abbastanza da vedere la fine della guerra», dichiarò nel 1918 il giornalista ed editore inglese Alfred Northcliffe¹¹⁸⁹), il fatto lasciava indifferente l’opinione pubblica, oppressa da ben più gravi preoccupazioni.

Anche il Commissariato dell’emigrazione incassò il colpo senza troppe preoccupazioni, almeno per l’immediato. Dopo lo sforzo logistico messo in campo per il rientro delle maestranze dai paesi belligeranti, il «Bollettino dell’emigrazione» pubblicò numerose monografie su specifici paesi stranieri ma all’*Immigration Act* riservò uno spazio assai limitato. Quanto al Ministero della pubblica istruzione, anche in questo caso dal «Bollettino ufficiale» non sono ricavabili indicazioni. Il breve tentativo di scolarizzare gli emigranti messo in atto negli anni precedenti per ora era interrotto.

Chi diede spazio al *Burnett Bill* fu «La Coltura popolare», organo ufficiale dell’Unione italiana per l’educazione popolare. Strettamente collegato alla Società Umanitaria di Milano (era diretto in quel momento proprio dal segretario dell’ente milanese, Augusto Osimo), il mensile annoverava nel Consiglio direttivo il geografo Giuseppe Ricchieri, il filosofo Eugenio Rignano, l’ingegnere Cesare Saldini e Filippo Turati, tutti impegnati nel settore educativo per simpatie politiche o per attività professionale.

«Uno schiaffo», «un colpo di staffile in viso all’emigrazione italiana», «una umiliazione»: erano queste le parole usate dalla rivista per definire il provvedimento approvato dal Congresso americano, in due articoli usciti sul periodico nel 1917, a pochi mesi di distanza uno dall’altro¹¹⁹⁰.

¹¹⁸⁷ Altre clausole erano pensate espressamente per i lavoratori provenienti da alcune zone dell’Asia e delle Isole del Pacifico.

¹¹⁸⁸ Il «Corriere della Sera» aveva riferito la ratifica del provvedimento del 1916, ma non l’approvazione definitiva del febbraio successivo.

¹¹⁸⁹ E. Gentile, *L’apocalisse della modernità, cit.*, p. 10.

¹¹⁹⁰ Ci riferiamo ai testi di m.a.g., *Per l’istruzione degli emigranti* e di Arcangelo Ghisleri, *Parole d’oro*, pubblicati su «La Coltura popolare» nei fascicoli n. 3 del 28 febbraio 1917 e n. 6 del maggio-giugno 1917.

Gli Stati Uniti ci avevano dato una lezione «ben grave e dura», affermava a febbraio l'anonimo redattore che si celava dietro l'acrostico "m.a.g." ¹¹⁹¹. Quali rimedi adottare, era la questione cruciale che egli poneva ai lettori. Sollecitare il governo degli Stati Uniti a concedere una proroga? Oppure indurre la futura conferenza di pace a fare «salvo il diritto del lavoratore – anche se analfabeta – di portare ove necessita il suo lavoro» ¹¹⁹² così come molti opinionisti auspicavano? «Francamente e decisamente: no», era la sua risposta, categorica e decisa. «Se c'è stata inflitta una umiliazione, non dobbiamo infliggerne una seconda a noi medesimi col chiedere mercé a chi ci ha dato la prima» ¹¹⁹³. Dunque? dunque, m.a.g. continuava, «occorre metterci nella condizione di non meritarne più, di schiaffi». E dal momento che si trattava di una «questione di alfabeto», era con l'alfabeto che si doveva rispondere.

A suo giudizio, l'istruzione per gli emigranti doveva fare un salto di qualità. «Noi domandiamo qualche cosa di più e di meglio del semplice leggere e scrivere, oltre le proprie generalità, qualche dozzina di parole. Noi vogliamo che i nostri emigranti siano portati a un tal grado di istruzione tecnica e generale che, nei paesi d'immigrazione, essi siano trattati in tutto e per tutto alla stessa stregua dei lavoratori indigeni» ¹¹⁹⁴. Troviamo qui, nel riferimento all'istruzione tecnica, l'eco chiarissima dell'inchiesta che l'Ufficio centrale dell'Umanitaria aveva promosso tra il 1912 e il 1914. Aprire un «tipo di corso popolare secondo le esigenze dell'emigrazione» era l'obiettivo più ardito da raggiungere, secondo m.a.g. (che si rifaceva a sua volta a un voto di L. Rossi avanzato al 3° Convegno dell'Unione italiana dell'educazione popolare). Intanto, si poteva intensificare l'istruzione per l'emigrante «con maggiori e migliori scuole elementari, con scuole speciali per gli emigranti, e che lo Stato mantenesse almeno la sua già troppo scarsa azione in materia d'istruzione per gli emigranti» ¹¹⁹⁵.

Dove trovare le risorse finanziarie per sostenere un intervento così radicale e impegnativo? Sempre su «La Coltura popolare», una risposta arrivò dal giornalista e geografo Arcangelo Ghisleri ¹¹⁹⁶. Lo sguardo di Ghisleri era già rivolto al futuro, al Congresso di pace, al prestito di guerra offerto all'Italia dagli Stati Uniti. Nessuna

¹¹⁹¹ m.a.g., *Per l'istruzione degli emigranti*, in «La Coltura popolare», *cit.*, p. 118.

¹¹⁹² *Ibidem.*

¹¹⁹³ *Ivi*, p. 119.

¹¹⁹⁴ *Ibidem.*

¹¹⁹⁵ *Ibidem.*

¹¹⁹⁶ Sul numero di maggio-giugno 1917: A. Ghisleri, *Parole d'oro*, in «La Coltura popolare», *cit.*, pp. 370-372.

richiesta di proroghe, sospensioni o attenuanti del *Burnett Bill*: per l'autore il nostro governo doveva «rispondere alla cortesia della grande repubblica nord-americana annunciandole

che con imminente Decreto Luogotenenziale [...], il 5 per cento del prestito offerto e versato dagli Stati Uniti all'Italia pei bisogni di guerra, verrà *destinato alla lotta contro l'analfabetismo*, disponendo che i primi dieci milioni vengano *subito* adoperati per creare istituzioni d'istruzione e d'assistenza pei nostri emigranti in patria e nelle colonie; successivamente gli altri milioni saranno destinati alla creazione di scuole popolari in tutte le regioni, la cui percentuale di analfabeti non sia discesa al di sotto del 20 per cento.

Corollario: nessun passaporto per l'America sarà rilasciato ad emigranti che non abbiano dato prova di saper leggere e scrivere e di avere qualche nozione utile ed esatta del paese, in cui intendiamo portare la nostra forza lavoro¹¹⁹⁷.

Servirsi di una parte del prestito americano per sostenere l'istruzione popolare. Era questo il modo, per Ghisleri, di rovesciare il *Burnett Bill*: «se applicato al di là dell'Atlantico sembrava un'ingiuria od un atto di prevenzione contro l'Italia, applicato da noi stessi, qui nei nostri porti d'imbarco, diventerà titolo di onore e di superiorità per la nostra emigrazione di domani»¹¹⁹⁸. A suo giudizio, occorreva sfruttare questa opportunità che la guerra, dolorosamente, ci aveva offerto. «Se non si accantonano adesso, pigliandoli dal prestito americano, [i fondi] non si ritroveranno più mai! Non vi debbono essere pretesti a indugi: o si fa, o sarà colpa inespiable non aver fatto»¹¹⁹⁹.

Anche questo, concludeva amaramente Ghisleri, era un debito di guerra, verso l'emigrazione italiana, verso «le provincie derelitte del sud». «Debito sacro di giustizia e di previdenza sociale: è un credito conquistato dai calabresi, dai siciliani, dagli abruzzesi, dai veneti, ecc., che eroicamente si battono sul fronte. Fate che, movendo in cerca di lavoro pel mondo, possano sentirsi domani anche intellettualmente degni e capaci di mostrare ovunque quella coscienza di stirpe, che hanno affermata col sangue»¹²⁰⁰.

¹¹⁹⁷ *Ivi*, p. 372.

¹¹⁹⁸ *Ibidem*.

¹¹⁹⁹ *Ibidem*.

¹²⁰⁰ *Ibidem*.

7. Progetti per il dopo-guerra: il Commissariato dell'emigrazione

Il sangue versato era un debito di guerra, che le classi popolari esigevano alla nazione. Quello espresso da Ghisleri era un sentimento diffuso, che nei mesi successivi avrebbe trovato terreno fertile nelle associazioni per i reduci e nelle dichiarazioni programmatiche di tanti politici italiani. Intanto, in seguito all'approvazione del tanto temuto *Burnett Bill* e in vista di una ripresa dei flussi emigratori che si riteneva ormai prossimo, il Commissariato dell'emigrazione tornò a intervenire anche finanziariamente nella questione educativa, come aveva fatto nel 1904-1905.

Per la verità una lunga relazione pubblicata nel 1919 sul «Bollettino dell'emigrazione» mette in luce come il Commissariato avesse ipotizzato di intervenire già a partire dal 1913, quando l'ipotesi di approvazione del *Burnett Bill* al Congresso americano aveva incominciato a circolare con una certa insistenza¹²⁰¹: nel 1913 aveva ottenuto dal Fondo di vigilanza parlamentare «parere favorevole a concedere sussidi per sviluppare l'opera di istruzione degli analfabeti adulti residenti nei paesi di maggiore corrente migratoria transoceanica»¹²⁰²; nel gennaio 1914 aveva sollecitato il ministro degli esteri a «discutere gli accordi che si potessero prendere fra il Commissariato dell'emigrazione e il Ministero della pubblica istruzione per una più pronta e più intensa azione di guerra all'analfabetismo nei comuni con notevole emigrazione per gli Stati Uniti»¹²⁰³; di nuovo, nel marzo 1914 aveva considerato l'opportunità di ricorrere attivamente nella lotta contro l'analfabetismo con aiuti morali e finanziari. Se la sospensione del *Burnett Bill* aveva fatto temporaneamente accantonare tutti questi progetti, il problema si era ripresentato in tutta la sua concretezza tre anni più tardi, quando il presidente americano Woodrow Wilson ratificò la legge in via definitiva.

Così, nella tarda primavera del 1917, anche il Commissariato dell'emigrazione si trovò ad affrontare il tema del dopoguerra e delle conseguenze che la pace e il *Burnett Bill* avrebbero portato con sé. Sul primo punto De Michelis presentò in Consiglio dell'emigrazione una relazione, pubblicata sul «Bollettino ufficiale», che per la sua importanza merita un approfondimento e sulla quale ci dilunghiamo perché riassume l'orientamento del governo italiano. La guerra – egli osservava – aveva portato «a

¹²⁰¹ *Il Commissariato generale dell'emigrazione e la lotta contro l'analfabetismo degli emigranti, cit.*, pp. 5-15.

¹²⁰² *Ivi*, pp. 6-7.

¹²⁰³ *Ivi*, p. 7.

considerare il fenomeno dell'emigrazione italiana con una visione generale e unitaria, che se prima non era sconosciuta, non si era ancora disegnata»¹²⁰⁴. Nel triennio '15-'18 la contrazione degli espatri si aggirava intorno all'80-85%¹²⁰⁵ e l'Italia, unico fra gli stati europei, aveva «la singolare fortuna di poter uscire dalla guerra non con una diminuzione, ma con un aumento di popolazione»¹²⁰⁶. La contrazione della corrente emigratoria si era «ottenuta, durante la guerra – egli proseguiva – con procedimenti e sotto la pressione di esigenze di natura eccezionale»¹²⁰⁷. A guerra finita, però, le condizioni sarebbero mutate e l'emigrazione ripresa. Ecco dunque porsi il problema della politica da adottare. Problema che il ritorno alla pace non doveva trovare insoluto: «sarà, infatti, nel periodo immediatamente successivo alla fine della guerra che un programma generale di politica dell'emigrazione, qualunque esso sia, potrà trovare le condizioni favorevoli per essere attuato con efficacia»¹²⁰⁸. Il primo punto da affrontare, il più spinoso, era quello della eventuale limitazione dei flussi migratori. Le organizzazioni operaie – egli scriveva – erano «per definizione ostili ad ogni politica dell'emigrazione, che sia informata a criteri restrittivi della libertà di emigrare: per esse, limitare l'emigrazione significa influire sul libero giuoco della domanda e dell'offerta del lavoro, accrescendo, artificialmente, la massa di mano d'opera con una conseguente ripercussione sui salari, che tenderebbero, così, a diminuire»¹²⁰⁹. Per contro il punto di vista padronale, in particolare quello dei proprietari terrieri, invocava, se non il divieto assoluto, almeno limitazioni rigorose alla libertà di espatrio della manodopera. In mezzo, secondo De Michelis, stava il punto di vista degli interessi generali del paese. Dal momento che l'emigrazione trovava il suo alimento nelle problematiche condizioni economiche della nazione, era su queste che occorreva intervenire. Guidare favorevolmente il passaggio dall'economia di guerra all'economia di pace in modo da «assorbire nel paese il massimo di forze di lavoro, intensificando la produzione agricola e industriale»: era questa, in sostanza, la formula da adottare¹²¹⁰, connettendo alla questione emigratoria più efficienti politiche economiche e tributarie. Colonizzazione interna e costruzione di grandi opere pubbliche rispondevano

¹²⁰⁴ *I problemi dell'emigrazione dopo la guerra. Relazione presentata al Consiglio della Emigrazione*, in «Bollettino dell'emigrazione», 2, 1917, p. 102.

¹²⁰⁵ *Ibidem.*

¹²⁰⁶ *Ibidem.*

¹²⁰⁷ *Ibidem.*

¹²⁰⁸ *Ivi*, p. 103.

¹²⁰⁹ *Ibidem.*

¹²¹⁰ *Ivi*, p. 106.

a questi obiettivi. Altri strumenti per De Michelis erano la regolamentazione dei flussi in partenza (da ottenere conservando l'istituto del nulla-osta del Commissariato per la concessione dei passaporti) e la sottoscrizione di accordi internazionali con paesi terzi interessati alla manodopera italiana. Quanto all'attività di assistenza in patria (è questo il tema che a noi interessa), l'orientamento del Commissariato non si discostava dalle linee direttive messe in atto a inizio secolo: potenziamento dei servizi di informazione e consulenza ma soprattutto, dopo l'approvazione del *Burnett Bill*, capillare diffusione dell'istruzione. Per De Michelis la deliberazione americana poteva costituire l'occasione – forzata – per «indurre a provvedere, più largamente forse che ora non si faccia, alle scuole per emigranti, specialmente nelle provincie del Mezzogiorno, dove più alto permane l'analfabetismo e più intense si formano le correnti di emigrazione verso gli Stati Uniti»¹²¹¹. Nulla di nuovo rispetto agli orientamenti già consolidati. È però importante notare che con la relazione De Michelis il Ministero degli esteri tornava a interessarsi dei temi scolastici come già nel 1904-1905 e per gli stessi motivi: con l'approvazione del *Burnett Bill* l'istruzione degli emigranti era di nuovo una questione di politica estera, ed era perciò anche compito del Commissariato occuparsene.

8. Progetti per il dopoguerra: l'Umanitaria

Negli stessi giorni l'Umanitaria cercava di riorganizzare le fila dell'associazione, che la guerra aveva indebolito. A farsi promotore di questa operazione di ricostruzione interna fu il segretario generale Augusto Osimo con una circolare indirizzata il 28 giugno 1917 a tutti i Segretariati afferenti¹²¹². Dopo aver ricordato che l'Umanitaria aveva sempre «cercato, con tutti i suoi molteplici organismi, di elevare le condizioni intellettuali, tecniche e morali dei lavoratori», Osimo comunica l'intenzione di voler «procedere ad un'organica, sistematica e rapida azione di dissodamento intellettuale, con mezzi appropriati alle finalità che si devono raggiungere e alla mentalità dei nostri emigranti»¹²¹³. Le ragioni addotte erano due: la ripresa dell'emigrazione dopo la guerra (secondo «le antiche vie») e le conseguenze del *Burnett Bill*. Per questa ragione si rivolgeva ai dirigenti delle sezioni e dei Segretariati, sollecitando i loro suggerimenti, cioè

¹²¹¹ *Ivi*, pp. 116-117.

¹²¹² ASUMi, b. 442/4-4, *Attitudine all'emigrazione nel dopoguerra (1918 - 1919)*, da *Società Umanitaria a Spett.le Ufficio*, 28 giugno 1917 (f.to Il Segretario generale A. Osimo).

¹²¹³ *Ibidem*.

«forme e modi di azione ai quali possa ispirarsi la comune opera di elevazione intellettuale» ma rispettando le specificità locali di ciascun Segretariato.

Risposero solo Tirano (13 luglio) e Castellamare Adriatico (27 settembre). I responsabili di entrambi gli uffici giudicavano indispensabile riprendere i programmi di istruzione per le positive implicazioni sociali che essi avevano generato e che sembrava opportuno continuare anche dopo la guerra. I risultati conseguiti tuttavia non erano sempre stati pari «agli sforzi, o meglio al loro costo»¹²¹⁴.

Il segretario di Castellamare metteva in evidenza «l'indifferenza, anzi, la ostilità» dei notabili locali, «resa vie più grave dalla preoccupazione per gli effetti immediatamente dannosi [...] di un vasto esodo della nostra mano d'opera»¹²¹⁵. Ma la questione insormontabile era per entrambi gli interlocutori l'assenteismo dei comuni e degli altri enti locali. «Una scuola serale per gli emigranti, con insegnamenti di coltura generale, e di disegno, costa troppo; il bilancio di qualsiasi Ufficio non ne consente la creazione che di due o tre al massimo in un esercizio annuale» faceva notare Tirano, che di scuole per emigranti prima della guerra ne aveva aperte quattro (a Grosio, a Tovo, a Tirano e in una frazione del comune di Sondrio)¹²¹⁶. La futura scuola per emigranti avrebbe dovuto allora essere il frutto della collaborazione di tre enti: l'Ufficio provinciale scolastico, «che istituisca la scuola serale, obblighi il comune a fornire l'aula, il materiale didattico, l'illuminazione, riscaldamento ecc.; fornisca e paghi l'insegnante per le materie di coltura generale»¹²¹⁷; il comune che «assuma la spesa per un insegnante di disegno o per un maestro d'arte», e infine l'Ufficio di emigrazione, per sorvegliare «l'indirizzo della scuola così da renderlo rispondente ai bisogni della corrente emigratoria; fornisca guide, opuscoli, leggi ecc. e faccia o direttamente o col mezzo di personale tecnico conferenze sui paesi, mercati di lavoro, costumi, leggi ecc. delle Nazioni verso le quali la mano d'opera nostra si dirigerà»¹²¹⁸. In sostanza, si chiedeva di delegare all'amministrazione le spese per strutture e personale, e di riservare ai Segretariati gli aspetti direzionali o

¹²¹⁴ ASUMi, b. 442/4-4, da *Ufficio Provinciale del Lavoro e dell'Emigrazione Tirano (Valtellina) a onorevole Società Umanitaria, Ufficio centrale di emigrazione*, 13 luglio 1917 (f.to Il Direttore).

¹²¹⁵ ASUMi, b. 442/4-4, da *Segretariato dell'emigrazione per la provincia di Teramo, sede in Castellamare Adriatico a Illustre Signor Segretario generale della Società Umanitaria – Milano*, 27 settembre 1917 (f.to Il Segretario).

¹²¹⁶ ASUMi, b. 442/4-4, da *Ufficio Provinciale del Lavoro e dell'Emigrazione Tirano (Valtellina) a onorevole Società Umanitaria, Ufficio centrale di emigrazione*, cit.

¹²¹⁷ *Ibidem*.

¹²¹⁸ *Ibidem*.

squisitamente informativi. Quanto ai programmi, andavano bene quelli già in vigore. Occorreva invece lavorare sull'aspetto educativo: per il direttore di Tirano «la guerra ha rivelato anche a noi un'Italia nuova; ci ha dato la coscienza di un nuovo valore che ci era prima sconosciuto; orbene, che questo sia sentito profondamente anche dall'emigrante, dovrà essere compito della scuola»¹²¹⁹. Ed era per costruire un'Italia diversa che occorreva lavorare.

Tutti questi programmi negli anni successivi faticarono a essere realizzati o – quando lo furono – non ebbero l'impatto del periodo precedente alla guerra.

Lo deduciamo ancora una volta dalla corrispondenza conservata presso l'archivio della Società Umanitaria di Milano. A darcene conto è l'indagine avviata nella primavera del 1921 dagli uffici di Milano su impulso di Cabrini, che per una relazione da inviare all'Ufficio internazionale del lavoro aveva necessità di ricevere informazioni e dati sulle iniziative promosse dai Segretariati a favore dell'istruzione per gli emigranti nel dopoguerra¹²²⁰.

Le difficoltà incontrate nel dopoguerra a proseguire l'opera intrapresa in età giolittiana emergono con chiarezza dal testo della circolare che gli Uffici centrali di Milano recapitarono ai Segretariati il 26 maggio 1921:

Siccome non tutti i Segretariati hanno istituito corsi o scuole per emigranti, e parecchi fra quelli che istituito l'hanno non hanno potuto svolgere un'azione regolare e continuativa; non possedendo l'Ufficio Centrale, d'altra parte, un completo materiale dal quale ricavare tutte le notizie chiestoci dal nostro onorevole amico, così vi preghiamo di voler [...] inviarci una breve relazione riassuntiva (oppure gli elementi indispensabili per redigerla noi medesimi) di quanto avete fatto¹²²¹.

Risposero gli uffici di Alessandria, Belluno, Biella, Bologna, Firenze, Lecco, Napoli, Novara, Piacenza, Roma, Ventimiglia e Vicenza.

Di questi, l'Ufficio provinciale del lavoro e della previdenza sociale di Alessandria comunicò di essersi interessato dell'apertura di scuole per emigranti ma di avere desistito indotto dal Commissariato dell'emigrazione «che in questa provincia non ravvisava la

¹²¹⁹ *Ibidem*.

¹²²⁰ ASUMi, Scuole per emigranti (1921), b. 443/3-2, da *Società Umanitaria servizi per l'emigrazione – Ufficio centrale dei Segretariati laici di assistenza agli emigranti*, 26 maggio 1921.

¹²²¹ *Ibidem*.

tempestività di continuare nell'azione iniziata»¹²²². A fornire dati significativi furono i Segretariati di Biella, Napoli e Vicenza, dati che riassumiamo nella tabella seguente:

Provincia	Comune	Località
Biella		Scuole serali in 50 comuni Scuole festive in due comuni
Napoli	Bacoli	
	Massa Lubrense	
	Monte di Procida	
	Napoli	Bagnoli Piazza Duca degli Abruzzi Piscinola San Strato a Posillipo Sant'Anna dei Lombardi Santa Teresa a Chiaia Via Depretis Via Macedonio Melloni Via Sacramento Vico Tiratoio
	Qualiano	
	Pozzuoli	
Vicenza	Asiago	
	Bassano	

Dei tre, l'unico Segretariato ad aver promosso scuole in autonomia, era stato quello di Biella che per iniziativa propria nel 1921 aveva sollecitato i sindaci della provincia a provvedere all'apertura di scuole serali e festive per gli emigranti. Su 96 comuni del circondario, una cinquantina avevano risposto positivamente, e a ciascuno di questi il Segretariato di Biella aveva inviato i programmi, una copia dei libri di testo editi dalla Società Umanitaria e alcuni opuscoli sull'emigrazione in Europa. Anche la scuola per operai edili istituita negli uffici di Mongrande aveva impartito lezioni settimanali sull'emigrazione e per dare risalto all'argomento la direzione aveva voluto che la prova d'esame vertesse anche sulla legislazione emigratoria.

Diversi invece i casi di Napoli e Vicenza. Anche qui vennero segnalate iniziative, ma con grande probabilità erano da ricondurre al sistema organizzato dal Commissariato dell'emigrazione, su cui ci soffermeremo nel prossimo capitolo.

Alla circolare di Milano l'Ufficio di Napoli infatti rispose:

¹²²² ASUMi, b. 443/3-2, da Ufficio provinciale del lavoro e della previdenza sociale – Alessandria a Società Umanitaria, Servizi per l'emigrazione, 26 maggio 1921.

Ci siamo occupati della istituzione delle scuole serali per gli emigranti analfabeti e semi analfabeti, recandoci ad osservarne il funzionamento. Esse a Napoli sono in numero di 10 [...]. Possiamo riconfermare che esse funzionano regolarmente e che compiono indubbiamente una funzione utile perché se anche attualmente non frequentate da tutti emigranti, tuttavia molti di coloro che le frequentano potranno essere emigranti in seguito. Ci proponiamo subito di fare un giro per le scuole della Provincia¹²²³.

A Napoli erano presenti scuole *ad hoc*, organizzate e funzionanti, ma non appartenevano all'Umanitaria: non a caso per raccogliere informazioni il direttore dell'Ufficio napoletano aveva dovuto recarsi di persona sul posto e aveva messo in programma una serie di visite analoghe nella provincia. Non lo sappiamo con certezza né possiamo dimostrarlo, ma non è improbabile che tutti questi corsi facessero capo alle quasi 3500 scuole per analfabeti istituite dal Commissariato proprio nel 1921 (di cui parleremo in seguito), 26 delle quali attive nel napoletano.

Allo stesso modo, quando parla dei corsi per cementisti emigranti organizzati fra il 15 marzo e il 25 aprile 1921 ad Asiago e Bassano, il Segretariato di Vicenza fa quasi certamente riferimento alle scuole legate alle iniziative del Commissariato. A indurre questa convinzione sta in primo luogo il tipo di corso organizzato – per cementisti – che proprio nel 1921 fu promosso dal Commissariato; poi la presenza di scuole ad Asiago e Bassano negli elenchi ufficiali diffusi dal Commissariato sulle scuole per cementisti; e infine il testo della risposta all'Umanitaria, là dove il direttore del Segretariato scrive: «Gli ispettori del Commissariato che assiduamente vigilarono e controllarono potrebbero benissimo dire delle nostre due scuole»: dove per Commissariato si intende con grande probabilità proprio il Commissariato dell'emigrazione.

Dunque, in conclusione, nel dopoguerra l'Umanitaria non sembra essere stata nelle condizioni di portare a realizzazione tutti i progetti ideati durante il conflitto a favore dell'emigrazione. Troppo gravi erano stati gli effetti della guerra, troppo numerose le necessità inedite, per consentire una veloce e immediata ripresa delle attività che l'avevano contraddistinta prima del conflitto.

¹²²³ ASUMi, b. 443/3-2, da Società Umanitaria Ufficio di Napoli a Ufficio centrale dei Segretariati laici – Assistenza emigranti, 30 maggio 1921.

Anche l'orizzonte politico era mutato, con la nascita e l'affermazione di nuove compagini politiche, come il partito popolare e il partito fascista. L'Umanitaria perdeva terreno, e si avvicinava il momento del commissariamento.

9. *Emigrazione: una nuova prospettiva culturale*

L'11 novembre 1918 la Germania firmò l'armistizio. Il 18 gennaio 1919 i vincitori della Grande Guerra si riunirono a Parigi per la conferenza di pace. Un anno più tardi, quando i lavori si conclusero, la cartina d'Europa era in gran parte ridefinita. Dalle ceneri degli imperi centrali, della Turchia, della Russia zarista, sorgevano ora compagini nazionali fondate sul principio dell'autodeterminazione: l'Ungheria, la Cecoslovacchia, la Jugoslavia, l'Estonia, Lettonia e Lituania. La Francia tornava in possesso dell'Alsazia e della Lorena mentre Trentino, Alto Adige, Venezia Giulia, Trieste e Istria venivano annesse ai territori italiani¹²²⁴. Dopo gli orrori del conflitto, il principio democratico si affermava nelle relazioni internazionali tra gli stati; dopo la più grande catastrofe militare che il mondo avesse mai conosciuto, era il tempo della ricostruzione e di una rigenerazione dell'uomo «immaginata – lo afferma Emilio Gentile – come una trasformazione totale, che doveva investire ogni aspetto dell'esistenza e della cultura, dalla religione alla politica, dalla scienza all'economia, per produrre una nuova civiltà»¹²²⁵.

In Italia, mentre si consumava il tramonto del “parlamentarismo giolittiano”, le istanze di rinnovamento si esprimevano attraverso le parole d'ordine che la retorica dannunziana e l'ideologia nazionalista avevano contribuito a diffondere: “energia”, “azione”, “*élite*”, traducevano l'atmosfera che pervadeva il paese. Anche la scuola fu attraversata da questo vento di “modernizzazione”, che i ministri della pubblica istruzione succedutisi alla Minerva tentarono di tradurre in interventi legislativi. Mentre per la prima volta gli insegnanti prendevano parte alle agitazioni sindacali, tra il 1919 e il 1922 i ministri dell'istruzione Agostino Berenini, Alfredo Baccelli, Benedetto Croce si confrontarono di volta in volta su problemi inediti e di controversa soluzione: scuola media unica, alleggerimento del liceo classico, parità tra scuola statale e scuola non statale, lotta agli sprechi. Molto di quanto ipotizzato rimase sulla carta per i veti incrociati dei cattolici

¹²²⁴ In seguito alla Conferenza di pace l'estensione territoriale di Austria, Germania e Turchia subì un profondo ridimensionamento a favore degli stati confinanti (Danimarca e Polonia, per esempio). La Germania perse anche i possedimenti d'oltremare.

¹²²⁵ E. Gentile, *L'apocalisse della modernità*, cit., p. 231.

(organizzati dal 1919 nel partito popolare di Luigi Sturzo), dei socialisti e delle associazioni sindacali, che si opponevano in un clima di disordine civile crescente.

Però la lotta contro l'analfabetismo, il vecchio male mai debellato dell'Italia post risorgimentale, fu affrontata con largo consenso trasversale: l'Ente nazionale per l'istruzione degli adulti voluto da Berenini nel 1919¹²²⁶ e l'Opera nazionale per la lotta all'analfabetismo istituita da Corbino nel 1921 su un disegno di Croce¹²²⁷ andavano in questa direzione, «assegnando al settore una dote di quasi 6 milioni di lire per il biennio 1921-22»¹²²⁸. Nel breve periodo che precedette la nomina di Benito Mussolini a presidente del Consiglio, anche l'istruzione per gli emigranti ricevette un considerevole impulso, in un quadro ideologico che rifletteva una mutata concezione rispetto al liberalismo giolittiano: alla tutela individuale dei lavoratori di inizio secolo si opponeva ora, nell'immediato dopoguerra, uno statalismo che intendeva regolamentare dall'alto l'emigrazione, pianificandone gli sbocchi e innalzando e diversificando le competenze dei futuri emigranti.

Estemporaneità *versus* programmazione, per così dire, individualismo *versus* dirigismo: era una differenza di orizzonte concettuale che corrispondeva a una diversa concezione della formazione dell'emigrante. Rivolta esclusivamente alle fasce popolari, episodica e per lo più frutto di associazioni che si muovevano indipendentemente secondo logiche proprie, in età giolittiana la formazione degli emigranti era stata pensata per preparare i singoli lavoratori al viaggio e alla prima permanenza all'estero. Le lezioni venivano di volta in volta adattate alle particolari necessità degli alunni, assegnando al maestro una centralità pressoché assoluta nelle scelte didattiche. Invece nel dopoguerra, come vedremo, la scuola per gli emigranti confluì in una programmazione generale più ampia, che subordinava i maestri alle decisioni del centro.

Ma soprattutto, novità abbastanza imprevedibile, soggetto della formazione erano ora anche i ceti borghesi, che avrebbero dovuto partecipare al flusso migratorio, qualificandolo e trasformandolo in una sorta di colonizzazione:

¹²²⁶ R.D. 2 settembre 1919, n. 1723, varato dal ministro Baccelli nel governo del democratico Francesco Saverio Nitti (23 giugno 1919-15 maggio 1920). In N. D'Amico, *Storia e storie, cit.*, p. 239.

¹²²⁷ D.L. 28 agosto 1921 n. 1371 *che costituisce l'«Opera contro l'analfabetismo» con sede a Roma* (in «Gazzetta Ufficiale», 244, 17 ottobre 1921).

¹²²⁸ N. D'Amico, *Storia e storie, cit.*, p. 256.

Si tratta, ora, di organizzare l'esportazione del lavoro italiano in modo che se ne tragga il massimo rendimento. Ciò che a questo scopo è particolarmente necessario è di ottenere, che le masse emigranti italiane siano inquadrare con elementi tecnici italiani, in modo che l'emigrazione agricola non sia un disordinato esodo di braccia, ma assuma la forma di colonizzazione. Il momento è opportuno per trovare nei ceti medi italiani gli elementi capaci di dirigere, coordinare ed organizzare le masse agricole emigranti. È necessario suscitare in tali ceti medi lo spirito di iniziativa, che li porti ad affrontare queste vie nuove. Il desiderio così generalmente sentito nei paesi anglosassoni e negli altri del Nord Europa, dai giovani delle classi colte di partire per paesi lontani e sconosciuti, di costruirvisi una larga agiatezza, vittoriosamente lottando con la natura selvaggia e primitiva, è purtroppo finora nella borghesia italiana un desiderio di eccezione. Ora, lo spontaneo incanalarsi verso la carriera coloniale di giovani delle classi medie, fisicamente e moralmente sani, e tali da riuscirvi ben preparati, tanto bene quanto i nord europei, non può certo considerarsi come cosa di troppo facile e semplice realizzazione. Trattasi infatti di dare ai detti elementi borghesi rimasti fino ad ora refrattari ad ogni allettamento migratorio, oltre alle cognizioni necessarie, l'animo e l'allenamento fisico di veri coloni pionieri, eccitandone il giovanile desiderio all'azione, allo sforzo, alla resistenza, ed alla piena confidenza in sé stessi, onde metterli in grado di superare i disagi e gli ostacoli della natura vergine e trasformare e valorizzare questa con il loro persistente ed ordinato lavoro¹²²⁹.

Si esprimeva così nel 1920 un anonimo redattore sul «Bollettino dell'emigrazione». Dirigere, coordinare e organizzare le masse agricole emigranti a vantaggio della nazione, attraverso una classe dirigente formata *ad hoc*, facendo leva sul desiderio di azione dei giovani reduci dalla guerra. Era questo il disegno programmatico a cui si attennero la Minerva e il Commissariato in quegli anni.

Come vedremo nelle prossime pagine, questo programma implicava l'ampliamento e la riqualificazione dell'offerta formativa. Corsi agricoli per colonizzatori, scuole tecniche agricole e di arte muraria, scuole professionali per cementisti, scuole per analfabeti, discipline emigratorie nei corsi normali, corsi sull'emigrazione nelle università: tutti gli

¹²²⁹ *Corsi agricoli per colonizzatori italiani (Programma, condizioni di ammissione e regolamenti dei corsi)* (1921), in «Bollettino dell'emigrazione», X, pp. 665-666.

ordini dell'istruzione vennero coinvolti, nella convinzione che se anche non fossero partiti per l'estero, gli studenti avrebbero potuto trovare più facilmente impiego in Italia.

Così, il Commissariato dell'emigrazione tornò a occuparsi delle scuole per gli emigranti prendendo in carico l'apprendimento qualificato, mentre il Ministero dell'istruzione si impegnò nell'istruzione di base attraverso l'Opera contro l'analfabetismo, insieme a Società Umanitaria di Milano, Scuole per l'agro romano, Associazione nazionale per gli interessi del Mezzogiorno italiano e Comitato nazionale per l'emigrazione e il lavoro.

Le associazioni cattoliche non furono direttamente coinvolte nel programma governativo. In seguito agli studi e alle proposte della Congregazione concistoriale, però, il pontefice creò una prelatura per l'emigrazione italiana, con giurisdizione sui sacerdoti addetti all'assistenza e alla tutela degli italiani all'estero.

10. Istruire colonizzatori, non emigranti. I corsi agricoli per Colonizzatori Italiani

Intervenendo in Senato il 29 luglio 1921, l'ex ministro degli esteri Vittorio Scialoja lamentava l'assenza di provvedimenti per l'emigrazione nel programma ministeriale del nuovo presidente del Consiglio, il riformista Ivanoe Bonomi. «Ora della emigrazione noi non abbiamo sentito dir nulla nel programma ministeriale. Io penso che l'onorevole Bonomi ne abbia taciuto forse per brevità, non certo per mancanza di concetti che egli abbia intorno a questo gravissimo problema, né perché egli non ne apprezzi la grandissima importanza»¹²³⁰. C'era una punta di ironia nelle parole del senatore, che da ministro si era occupato delle rivendicazioni italiane in Dalmazia. Dopo «la felice elevazione della dignità italiana all'estero in seguito alla nostra guerra»¹²³¹, per il giurista liberal conservatore, vicino agli ambienti nazionalisti, era giunto il tempo di creare «in Italia istituti diretti a costituire lo stato maggiore della nostra emigrazione»¹²³². In merito le sue parole erano molto chiare:

È un dovere delle classi più intellettuali questo di dirigere la nostra emigrazione all'estero, e la borghesia deve sentire tale dovere. Il Commissariato è entrato in questa via [...] ed ora incomincia pure a costituire una serie di scuole per la preparazione teorica e pratica di coloro che dovranno dirigere l'emigrazione

¹²³⁰ *Atti parlamentari, Discussioni, Senato del Regno*, in «Bollettino dell'emigrazione», XX, 8-9, 1921, p. 576.

¹²³¹ *Ivi*, p. 577.

¹²³² *Ibidem*.

agricola; sicché il nostro agricoltore nelle terre lontane, e particolarmente nell'America meridionale, non cada in soggezione di speculatori locali, come purtroppo non di rado avviene.

L'emigrazione tedesca ci può fornire un utile esempio, poiché dalla Germania partono schiere ordinate di emigranti. [...] Noi non imiteremo le esagerazioni tedesche, le quali in qualche luogo, come nel Brasile, sono riuscite talvolta a screditare quella emigrazione, pel timore che suscitano nelle popolazioni indigene. Questo pericolo per noi non c'è: noi non saremo mai troppo ordinati; ma dobbiamo fare tutti gli sforzi per ordinarci con quella mitezza, quella discrezione e quella umanità che è tutta propria dell'italianità. Di noi nessuno dovrà mai temere; e se ci presenteremo più ordinati e dignitosi, saremo meglio rispettati; ma saremo egualmente amati¹²³³.

Italiani da organizzare come un corpo compatto in funzione economica e commerciale: era un po' questo il senso di un discorso volto ad affermare, ancora una volta, la centralità della questione emigratoria in Italia, questione che toccava allora circa un sesto della popolazione "valida" e verso la quale i rappresentanti diplomatici e consolari avevano, secondo Scialoja, il dovere di vigilare con grande attenzione.

L'orientamento di Scialoja fu senz'altro raccolto dal neo ministro degli esteri Pietro Paolo Tomasi Della Torretta, diplomatico di simpatie antifasciste, che due giorni dopo si espresse a nome del governo:

Nel periodo storico, in cui siamo entrati, dopo la guerra, la politica estera italiana dovrà avere un contenuto essenzialmente economico. Abbiamo soprattutto bisogno di materie prime, che si trovano all'estero, di mercati esteri dove collocare i nostri prodotti dell'agricoltura e dell'industria, ed occorre rivolgere tutte le nostre cure all'esportazione della mano d'opera esuberante all'interno.

È indispensabile dunque creare, nei paesi e nelle regioni più adatte, condizioni che rendano possibile il raggiungimento di questi fini. È necessario dare all'estero la sensazione che dove sono in giuoco interessi italiani da tutelare e sudditi italiani da proteggere, vi è sempre da parte del Governo una vigile, pronta ed efficace difesa. L'imponente fenomeno della nostra emigrazione può essere causa di grandezza

¹²³³ *Ibidem.*

dell'Italia, come fonte di dolore e di umiliazione, a seconda che noi sapremo organizzarla, dirigerla e proteggerla¹²³⁴.

Il binomio emigrazione-politica nazionale inaugurato durante la guerra veniva così ribadito da Tomasi Della Torretta e da chi, come Scialoja, reclamava una più stretta collaborazione tra Commissariato dell'emigrazione e Ministero degli esteri¹²³⁵.

Gli anni Venti si inaugurarono dunque sotto il segno di un coinvolgimento diretto del Commissariato dell'emigrazione nelle attività di formazione che si giudicavano necessarie per sostenere gli interessi nazionali del nostro paese. Con uno scarto significativo rispetto al 1904-1905, l'impegno del Commissariato non fu circoscritto alla fornitura di sussidi finanziari o didattici (si ricorderà la vicenda delle carte geografiche), ma trovò forma nell'organizzazione e gestione diretta di alcuni centri formativi.

La novità più significativa anche dal punto di vista ideologico fu l'apertura dei "Corsi agricoli per pionieri colonizzatori". Sono anche gli aspetti semantici a rivelare come il quadro ideologico fosse ormai mutato rispetto a inizio secolo. Nella nuova Italia uscita vincitrice dal conflitto mondiale il termine emigrante veniva sostituito da quello di colonizzatore. Non era una banale questione di termini, era una questione ideologica, di immagine di sé nel mondo. All'idea di un lavoratore sconfitto nella vita si sostituiva (o si tentava di sostituire) l'immagine eroica di un uomo in grado di badare a se stesso e di fare il bene del paese.

Proprio su questa linea, il Commissariato si preoccupò della «formazione di quelli che si possono definire i "quadri" dell'emigrazione a scopo di colonizzazione agricola»¹²³⁶, destinati a occupare ruoli di vertice nelle imprese agricole delle regioni transoceaniche. I primi tre corsi di questa natura ebbero inizio il 22 gennaio 1922: a Palermo (nell'azienda del Luparello sede dell'Istituto zootecnico) e a Padova (presso la Scuola pratica di agricoltura di Brusegana) destinati ai giovani che, usciti dalle scuole medie di agricoltura o dalle sezioni "agrimensura" degli istituti tecnici, si preparavano a emigrare

¹²³⁴ *Ivi*, p. 579.

¹²³⁵ Riferiamo le parole di Vittorio Scialoja a questo proposito: «L'esistenza del Commissariato, ente che dalla legge è costituito quasi indipendente, benché teoricamente soggetto al ministro (non al Ministero) degli affari esteri, ha fatto sì che vi sia quasi un disinteresse degli organi speciali dipendenti dal Ministero stesso per tutto ciò che riguarda l'emigrazione. Ciò è un male. È necessario che tanto i nostri rappresentanti diplomatici quanto e più particolarmente i nostri rappresentanti consolari si occupino e preoccupino delle questioni relative alla nostra emigrazione. Occorre, che essi siano i tutori, i centri animatori dell'italianità di questi nostri lontani fratelli». *Ivi*, pp. 577-578.

¹²³⁶ *Corsi agricoli per colonizzatori italiani* (1921), in «Bollettino dell'emigrazione», *cit.*, p. 666.

nell’America del sud per «organizzare e dirigere singole aziende»¹²³⁷; Portici, invece, accoglieva i dottori in agraria diretti verso i paesi transoceanici di lingua inglese e destinati a «organizzare e dirigere intraprese di colonizzazione»¹²³⁸. Era dunque un progetto educativo rivolto ai futuri quadri e dirigenti della colonizzazione italiana all’estero fondato – lo desumiamo da un articolo del «Bollettino dell’emigrazione» – sullo «speciale abbinamento d’insegnamento e di esercitazioni teorico-scientifiche e pratico-tecniche al lavoro coloniale» per allenare i giovani «nel corpo e nello spirito»¹²³⁹.

Teoria e pratica, corpo e spirito. Era un mix di equilibrio che andava conseguito – sono le parole del Commissariato – attraverso tre obiettivi didattici:

Obiettivo generale	Obiettivo specifico ¹²⁴⁰
1.completamento della cultura tecnico-agraria	agricoltura comparata, zootecnica esotica, tecnologia dei grandi produttori coloniali, economia e igiene dei paesi oggetto di espansione dell’elemento europeo
2.conoscenza dei paesi di destinazione	lingua; condizioni agricole, industriali, commerciali e sociali; comunicazioni e igiene; organizzazione statale e legislazione del lavoro, della proprietà terriera, dei contratti agricoli, immigrazione, cittadinanza, dogane
3.allenamento fisico, morale e intellettuale	capacità pratica per i lavori manuali agricoli e tecnici, resistenza ai disagi, abitudine a contare su se stessi, spirito d’iniziativa

Lo scarto rispetto ai corsi promossi prima della guerra è evidente nei punti 1 e 3, là dove si parla di completamento della cultura tecnico-agraria e di allenamento fisico, morale e intellettuale. Questa proposta dal Commissariato era una preparazione olistica, che intendeva la formazione come uno sviluppo integrale dello studente, e non la semplice trasmissione di conoscenze pratiche sui paesi di destinazione.

Anche il metodo adottato si discostava dalle esperienze precedenti. Qui l’apprendimento era «essenzialmente oggettivo e basato su osservazioni comparative»¹²⁴¹, con il *focus* spostato sull’attività pratica, sull’esercitazione metodica nei laboratori, nelle aziende agrarie e negli uffici amministrativi per lo sviluppo diretto di competenze «agricole, agrimensorie, zootecniche, tecnologiche e contabili amministrative»¹²⁴². Non una

¹²³⁷ *Ibidem.*

¹²³⁸ *Ibidem.*

¹²³⁹ *Ibidem.*

¹²⁴⁰ La tabella è desunta dalle informazioni in *ivi*, p. 667.

¹²⁴¹ *Ibidem.*

¹²⁴² *Ibidem.*

didattica trasmissiva, dunque, ma un insegnamento fondato sul coinvolgimento diretto degli alunni. Significativo quanto era previsto per l'acquisizione delle nozioni teorico-scientifiche «a complemento di quelle già possedute dagli alunni»: le lezioni orali erano in calendario, ma «soltanto nelle parti fondamentali» e si svolgevano senza il supporto dei libri di testo. Gli alunni – lo indicava il programma - «dovranno fare per iscritto i sunti delle lezioni, tale sunti saranno nella lezione seguente dallo stesso professore corretti ed annotati, e costituiranno, se saranno tenuti, un titolo assai importante negli esami finali»¹²⁴³. Nell'autocomposizione delle dispense rinveniamo il metodo didattico che era già stato del maestro Cassan¹²⁴⁴. Se prima del conflitto questo metodo poteva riflettere le precarie condizioni economiche degli alunni, nei corsi specialistici degli anni Venti, espressamente diretti a giovani delle classi borghesi, non poteva che essere una scelta intenzionale.

Riflessione, autocontrollo, responsabilità e valori etici erano le competenze da sviluppare. E dal momento che era «impensabile organizzare e dirigere intraprese di colonizzazione» senza conoscenze tecniche adeguate, il programma del Commissariato sottolineava che

parte integrale ed importantissima del corso saranno i lavori manuali di fabbro, di falegname e di meccanico che coloni pionieri in terre vergini di paesi nuovi debbono ben sapere dirigere ed eventualmente eseguire da sé stessi, se non vogliono in molti casi trovarsi avanti a difficoltà insormontabili per mancanza sul posto di officine a cui ricorrere¹²⁴⁵.

Anche all'apprendimento della lingua straniera era dedicato uno spazio rilevante, «dando a tale insegnamento la larghezza e tutte le cure necessarie per metter gli alunni in grado di parlarla e scriverla correttamente»¹²⁴⁶. Dal momento che il pieno possesso linguistico era «condizione assoluta per conseguimento del diploma di colono pioniere», il Commissariato adottava il metodo Berlitz: per riprodurre il naturale processo di acquisizione della lingua madre, il «professore di lingue non permetterà [...] l'uso di altra lingua all'infuori di quella da lui insegnata. La convivenza continuativa tra il professore di lingua e gli alunni, dovrà servire, altresì, per l'allenamento spirituale di questi alla

¹²⁴³ *Ibidem*.

¹²⁴⁴ Si rinvia al capitolo 4.

¹²⁴⁵ *Corsi agricoli per colonizzatori italiani* (1921), in «Bollettino dell'emigrazione», *cit.*, p. 668.

¹²⁴⁶ *Ivi*, p. 667.

mentalità, ai sentimenti ed anche alle varie forme di sport e di passatempi preferiti nel paese nel quale si preparano ad emigrare»¹²⁴⁷.

Infine, a completamento della preparazione erano previste «le forme più adatte di sport», vale a dire l'equitazione, il nuoto e il canottaggio.

A ciascun corso erano ammessi 16 studenti di sesso maschile (lo deduciamo dai criteri di ammissione, che imponevano la presentazione di un certificato medico militare) con preferenza per gli ex combattenti. Anche la conoscenza delle lingue straniera faceva parte dei titoli preferenziali.

Nella formulazione iniziale i corsi avevano durata biennale, con tre semestri consecutivi intercalati da brevi periodi di vacanza (nel 1923 i semestri furono due). Nel primo e nel terzo periodo gli alunni studiavano a scuola e svolgevano le esercitazioni pratiche nei terreni e fabbricati annessi. Il semestre centrale, quello estivo-autunnale, li vedeva invece impegnati «in una grande tenuta sotto bonifica, partecipando direttamente ai lavori di questa, alla messa a coltura di terre, ed eseguendo continuative esercitazioni agrimensorie». Nelle tenute (sul Piave per gli studenti di Busegana, a Piedimonte d'Alife per quelli di Portici¹²⁴⁸) gli alunni svolgevano «un completo allenamento alla vita di coloni pionieri, dimorandovi sotto baraccamenti che essi stessi dovranno costruire»¹²⁴⁹: l'alternanza tra scuola e lavoro era quindi parte integrante del percorso formativo, con l'assegnazione alla componente pratica di uno spazio cospicuo. Anche l'esame conclusivo prevedeva lo svolgimento di prove empiriche e il diploma di valutazione finale esplicitava le competenze sviluppate dagli alunni: oltre alla media dei voti conseguiti, il Diploma conteneva infatti «esatte e complete note caratteristiche sulle attitudini intellettuali, morali e fisiche del licenziato di guisa che avrà reale valore di ufficiale riconoscimento delle dette attitudini»¹²⁵⁰.

Il progetto educativo del Commissariato era supportato dall'Associazione ex combattenti, dalle Compagnie di navigazione nazionali, da alcuni istituti di credito ed enti diversi che

¹²⁴⁷ *Ivi*, pp. 667-668.

¹²⁴⁸ L'informazione è desunta da *La valorizzazione degli emigranti. La preparazione culturale e professionale dell'emigrante in patria*, in «Bollettino dell'emigrazione», 1, 1923, p. 17. Anche il Ministero dell'agricoltura aveva accordato un finanziamento per l'esecuzione del progetto di Piedimonte d'Alife.

¹²⁴⁹ *Corsi agricoli per colonizzatori italiani*, in «Bollettino dell'emigrazione», *cit.*, p. 669.

¹²⁵⁰ *Ibidem*.

offrivano borse di studio agli studenti ¹²⁵¹ e contributi finanziari per l'equipaggiamento e il viaggio ai diplomati

11. Istruire operai specializzati. Le scuole pro-cementisti del 1921

A un livello inferiore stavano le scuole professionali. Abbiamo visto come prima della guerra l'Umanitaria avesse promosso un'indagine tra i Segretariati proprio su questo tema. La crisi occupazionale seguita alla conclusione del conflitto indusse il Commissariato a considerare il potenziamento della formazione specialistica della manodopera italiana, sulla scia delle proposte avanzate a suo tempo dal ministro dell'istruzione Berenini (che aveva auspicato maggiore integrazione tra scuola e lavoro)¹²⁵². Le notizie su questo tipo di scuole e sul ventaglio di soluzioni proposte provengono dal «Bollettino dell'emigrazione» e da una relazione che l'ispettore dell'emigrazione Cataldo Peluso inviò al Commissariato il 10 giugno 1921¹²⁵³.

Come campo di applicazione, nel 1921 venne scelto il settore dei manufatti in cemento armato. Per le difficoltà di collocamento delle maestranze nei paesi dell'Europa centro-orientale dove erano solite dirigersi, la regione prescelta per la sperimentazione delle "Scuole per cementisti" fu il Veneto. Il Commissariato presiedeva alla definizione delle sedi e all'organizzazione generale, mentre la selezione degli insegnanti e l'azione di vigilanza erano affidate ai Segretariati dell'emigrazione locali.

La relazione redatta nel giugno 1921 dal responsabile dei corsi, Cataldo Peluso, indica come sedi prescelte per la prima parte dell'anno le seguenti località¹²⁵⁴:

Località	Periodo	Iscritti	Abilitati	Sede	Spesa in lire
Tolmezzo	14 marzo 27 aprile	58 94	124	Scuola professionale Carnica "Albino Candoni"	7.289
Gemona	14 marzo 1 maggio	104	52	Scuola di Arti e Mestieri; Laboratorio Cuzzi	5.000

¹²⁵¹ Le borse di studio offerte dall'Associazione nazionale combattenti erano 20 di 5.400 lire ciascuna, da corrispondere in 18 rate di 300 lire; 8 per il corso di Brusegana, 6 per il corso di Luparello e 6 per il corso per laureati in scienze agrarie. *Ivi*, pp. 669-670.

¹²⁵² N. D'Amico, *Storia e storie della scuola italiana*, cit., p. 229. D'Amico ricorda come anche Giovanni Calò si fosse espresso a favore di una maggiore sinergia tra mondo dell'istruzione e mondo della produzione.

¹²⁵³ ASUMi, b. 443/3-2, da *Il R. Ispettore dell'emigrazione a Sig. Commissario Generale*, 10 giugno 1921 (f.to C. Peluso).

¹²⁵⁴ *Ibidem*.

Cividale	14 marzo 30 aprile	30	16	Scuola di disegno professionale	3.000
S. Vito al Tagliamento	30 marzo 26 aprile	78	23		5.000
Aviano e Maniago	30 marzo 28 aprile	600	524	Stazione ferroviaria in costruzione	6.200
Spilimbergo	14 aprile 13 maggio	70	43		5.477
San Daniele del Friuli	15 aprile 12 maggio	60	60		5.000

Dal «Bollettino dell'emigrazione» pubblicato a fine anno si ricavano invece come sedi di corso per l'intero 1921 le seguenti località¹²⁵⁵:

Zona	Località	Ufficio di sorveglianza	Numero degli allievi
1. Venezia e Treviso	Treviso	Ufficio provinciale del lavoro	76
2. Udine e Belluno	Tolmezzo	Scuola professionale	60
	Gemona	Scuola professionale	76
	Cividale	Scuola professionale	35
	S. Vito al Tagliamento	Autorità comunale	45
	Aviano e Maniago	Ing. Antonio Pallavicini	600
3. Padova	Saletto	Segretariato dell'emigrazione	120
4. Verona, Vicenza e Trentino	Valstagna	Unione emigranti vic.	92
	Bassano	Segretariato dell'emigr.	70
	Schio	Unione emigranti vic.	100
	Asiago	Segretariato dell'emigr.	70
	Asiago	Segretariato provinciale	80
	Levico	Municipio	25
Arco	Municipio	25	

a cui il «Bollettino» aggrega sempre per il 1921 anche Portogruaro (50 allievi), San Daniele del Friuli (50), Spilimbergo (100), Feltre (40), Fonzaso (60), Piove di Sacco (50), Verona (80), Condino, Fiera di Primiero¹²⁵⁶: 23 scuole con oltre 2000 allievi di cui 1439 diplomati. Come si nota, i dati delle due tabelle non sono del tutto coincidenti, in particolare rispetto al numero degli allievi.

¹²⁵⁵ La tabella è tratta dal lungo articolo *Scuole per emigranti istituite dal Commissariato*, in «Bollettino dell'emigrazione», 3, 1921, p. 162.

¹²⁵⁶ I dati riportati sui Bollettini dell'emigrazione del 1921 e del 1923 non concordano: tra le sedi operanti nel 1921 vanno forse incluse anche Budoia Polcenigo, Montereale Cellina, Fanna, Cavasso Nuovo, Verona, segnalate in *La valorizzazione degli emigranti. La preparazione culturale e professionale dell'emigrante in patria*, in «Bollettino dell'emigrazione, cit.», p. 6.

I corsi avevano una durata di uno o due mesi (è sempre il «Bollettino» a riferirlo), erano gratuiti, e gratuiti erano «i mezzi d'istruzione»¹²⁵⁷. Le lezioni teoriche (come minimo 15) avevano luogo di sera, quelle pratiche (circa 15-20) nei pomeriggi festivi e si concludevano con gli esami tecnico-pratici «alla presenza delle autorità locali, dei rappresentanti degli Istituti di assistenza operaia interessati e di un delegato del Commissariato»¹²⁵⁸.

Sul piano dei contenuti, lo riferiva il «Bollettino dell'emigrazione», dato il «carattere elementare e l'utilità immediata che gli operai debbono trarre dagli insegnamenti impartiti, il programma d'insegnamento dei corsi è esclusivamente pratico»¹²⁵⁹. La parte tecnica afferiva alla lavorazione del cemento e alla sua messa in opera; quella più generale comprendeva nozioni elementari di aritmetica, geometria e legislazione. Lo scarto rispetto al passato è vistoso: non conferenze teoriche per accompagnare l'emigrante nella preparazione del viaggio ma una vera e propria formazione professionale, finalizzata all'acquisizione di un mestiere spendibile sia all'estero sia in Italia. Su questo passaggio il «Bollettino» è illuminante: «Queste scuole professionali, oltre a migliorare la condizione degli emigranti all'estero, rendendone più accetta e più proficua l'opera, possono servire a formare un certo numero di operai specialisti, molto utili anche all'opera di ricostruzione delle provincie devastate dalla guerra»¹²⁶⁰. Proprio per questa ragione si era scelto il Veneto, l'area che aveva subito i danni di guerra in misura maggiore.

Per «dare alla parte pratica del programma il maggiore svolgimento», il Commissariato cercò allora di assicurarsi l'esecuzione di lavori di pubblica utilità «alcuni dei quali assai pregevoli ed importanti»¹²⁶¹. Come mise in evidenza l'ispettore Peluso, «interi piazzali della costruenda pedemontana, da Aviano a Maniago e Cavanno Nuovo, furono temporaneamente trasformati in veri e propri laboratori-scuola»¹²⁶²; ma furono anche realizzati i ponti sul torrente Pecorile («importante opera d'arte, che era da anni desiderata dalla popolazione locale»), sul Botteniga¹²⁶³, sul Boldaro e sul canale Roggia. Gli alunni

¹²⁵⁷ *Scuole per emigranti istituite dal Commissariato*, in «Bollettino dell'emigrazione», cit., p. 161.

¹²⁵⁸ *Ibidem*.

¹²⁵⁹ *Ibidem*.

¹²⁶⁰ *Ibidem*.

¹²⁶¹ *La valorizzazione degli emigranti. La preparazione culturale e professionale dell'emigrante in patria*, in «Bollettino dell'emigrazione», cit., p. 7.

¹²⁶² In ASUMi, b. 443/3-2, da *Il R. Ispettore dell'emigrazione a Sig. Commissario Generale*, cit.

¹²⁶³ *Scuole per emigranti istituite dal Commissariato*, cit., in «Bollettino dell'emigrazione», cit., p. 161.

edificarono un lavatoio a Gradisca, una «balaustrata» di cinquanta metri sull'argine destro del Brenta, pavimenti a mosaico, vasche e tettoie, e «quando si è presentata l'occasione, gli allievi sono stati condotti ad assistere ad importanti lavori di armatura, getto e disarmo in costruzioni di notevole mole»¹²⁶⁴. Insomma, una preparazione ottenuta sul campo, qualificata da un alternarsi di scuola e lavoro che valorizzava la parte pratica e che comportò numerose esperienze di lavoro “reali”.

Nel 1922 le scuole per cementisti in Veneto furono 9 con 662 iscritti, e negli anni successivi si diffusero probabilmente anche in altre regioni. Ce lo fa presumere la corrispondenza tra il sindaco del comune di Teramo e il delegato provinciale dell'emigrazione Nicola De Leone rinvenuta nell'Archivio di stato di Teramo e riferibile al periodo compreso tra il mese di dicembre 1924 e il mese di gennaio 1925. Dal carteggio emerge l'intenzione di De Leone (e dunque del Commissariato a cui lo stesso De Leone apparteneva) di istituire un corso professionale pro-emigranti cementisti presso la scuola industriale di Teramo. Per questo fissò un incontro nel Gabinetto del sindaco di Teramo con l'ingegnere Alberto De Albentis, progettista dell'acquedotto provinciale, e con altri due ospiti. Il progetto tuttavia non andò in porto. Al sindaco, che il 22 gennaio 1925 chiedeva le ragioni «che hanno arrestato il funzionamento del corso d'istruzione professionale pro-emigranti il quale prometteva di riuscire utilissimo»¹²⁶⁵, il delegato spiegò che non era pervenuta alcuna domanda di iscrizione.

Non conosciamo l'esito della vicenda. Di certo, comunque, di scuole per cementisti del Commissariato si parlava ancora nel 1925.

12. Il ventaglio si allarga: le scuole per la specializzazione degli emigranti in vari mestieri

A partire dal 1922 il ventaglio dell'offerta formativa professionalizzante istituita dal Commissariato ricevette un impulso ulteriore. Come si ricava dal «Bollettino dell'emigrazione» del 1923, i corsi per cementisti vennero affiancati da corsi per

¹²⁶⁴ *Ivi*, p. 7.

¹²⁶⁵ ASC Teramo, cat. XIII - Classe 2-D, b. 615, f. 2, n. catena 5848, Istruzione agli emigranti, *da Comune di Teramo. Segreteria all'Ill.mo cav. Dott. Nicola De Leone, delegato provinciale di emigrazione, Penne, 22 gennaio 1925 (f.to Il Sindaco).*

agricoltori, muratori e tessitrici. Anche la distribuzione territoriale si estese, allargandosi dal Veneto alla Calabria, alla Campania e al Lazio¹²⁶⁶.

Nel paragrafo che segue vedremo più da vicino alcune di queste iniziative, ma prima di entrare nel merito vale la pena di sottolineare come l'integrazione tra settore pubblico e settore privato ricorresse in tutte le soluzioni proposte: integrazione realizzata attraverso la *joint venture* tra il Commissariato e alcune imprese private che contribuivano alla formazione degli studenti nei cantieri edili, nelle aziende agrarie, nelle industrie tessili.

La distribuzione delle scuole cercava di assecondare le vocazioni produttive proprie di ogni regione: così per esempio le scuole agricole vennero aperte in Calabria, quelle edili nel Lazio e in Calabria (dove era necessario ricostruire le città distrutte dal terremoto), quelle per cementisti ancora in Veneto. Questa la loro distribuzione nel 1922, per quanto è possibile ricavare dai documenti:

Regione	Località	Tipi di corso	Allievi
Calabria	Catanzaro	Agricoltura - meccanica agraria - coltura della vite - enologia	73
		Edilizia - muratori - cementisti - formatori e stuccatori	
	Cosenza	Agricoltura:	
Lazio	Roma	Edilizia -manovali	72
		-assistenti edilizi	49
Veneto	Padova	Cementisti (1 scuola)	
	Udine	Cementisti (5 scuole)	
	Vicenza	Cementisti (3 scuole)	662

Come si vede, nord centro e sud erano tutti rappresentati, ma il numero degli iscritti rendeva anche questo esperimento marginale rispetto alle necessità del paese¹²⁶⁷.

Qualche elemento di interesse si può ricavare dall'organizzazione della didattica, pensata per addestrare le maestranze professionali in tempi brevi. Innanzitutto va segnalata la scelta di creare gruppi di progetto su lavori specifici, in cui operai di diverso livello

¹²⁶⁶ Tutte le informazioni di questo paragrafo sono desunte da *La valorizzazione degli emigranti. La preparazione culturale e professionale dell'emigrante in patria*, in «Bollettino dell'emigrazione, cit.», pp. 5-15.

¹²⁶⁷ A quelli gestiti direttamente dal Commissariato, vanno aggiunti nel 1922 anche i corsi per ebanisti a Crevalcore, per ebanisti-intarsiatori a Sorrento, e per mosaicisti a Spilimbergo finanziati dal Commissariato in Scuole d'arte o Istituti professionali.

potessero interagire integrando le rispettive competenze. A questo proposito il «Bollettino dell'emigrazione» parla di “ponte”, di “passerella” diremmo noi, fra categorie diverse. Nel corso per operai edili organizzato nella «erigenda zona della Città Giardino Aniene», alle porte di Roma,

per il genere di lavori che colà si stanno eseguendo, consistenti da una parte nella sistemazione delle strade e degli altri servizi pubblici, dall'altra nella costruzione di villini, tale popolazione [*gli operai*] si compone di due grandi categorie: operai non specializzati addetti ai primi lavori; operai specializzati o avviati ad una specializzazione, particolarmente nell'arte muraria, addetti ai secondi. Una situazione simile conteneva la possibilità pratica di gettare fra l'una e l'altra categoria un ponte di passaggio¹²⁶⁸.

La cooperazione tra operai dotati di competenze diverse era un modo semplice ed efficace per uscire da una logica di specializzazione estrema e formare maestranze quanto più complete possibile.

Ma qual era il metodo adottato? (il «Bollettino» parla di “sistema”). Prendiamo come esempio proprio le attività svolte nella “Città Giardino Aniene”, un modello di urbanizzazione progettato dall'architetto Gustavo Giovannoni e allora in fase di realizzazione sul modello delle *garden city* inglesi, con villini inseriti nel verde e una serie con servizi indipendenti (scuola, chiesa, ufficio postale, parco pubblico)¹²⁶⁹.

Il corso si svolgeva all'interno del cantiere ed era rivolto alle maestranze fornite dalle cooperative che eseguivano i lavori. Non dobbiamo pensare alla scuola della Città Giardino come a uno spazio separato dall'area di fabbricazione: era invece un “cantiere-scuola”, che assicurava agli studenti un salario facendo conseguire un diploma di qualifica. L'Unione edilizia nazionale aveva concesso al Commissariato un terreno da edificare. Gli studenti/manovali, riuniti in squadre, si succedevano nel cantiere del Commissariato due o tre volte alla settimana per un'intera giornata di lavoro, retribuita in base alla tariffa oraria vigente per la categoria.

¹²⁶⁸ *La valorizzazione degli emigranti. La preparazione culturale e professionale dell'emigrante in patria*, in «Bollettino dell'emigrazione, *cit.*, pp. 10-11.

¹²⁶⁹ Oggi la Città Giardino è annessa alla città e dal 1951 ha assunto la denominazione di quartiere Monte Sacro.

In tal modo, senza alterare il ritmo di lavoro nel più ampio cantiere della Città Giardino Aniene, nel piccolo cantiere del Commissariato la istruzione si è svolta ordinatamente e proficuamente. Molti braccianti [...] hanno trovato, durante il giorno, un campo adatto per imparare un nuovo mestiere¹²⁷⁰.

Alla sera i manovali completavano l'addestramento pratico con lezioni di disegno, aritmetica e tecnica delle costruzioni.

Al termine del primo corso trimestrale, che si svolse dal 15 marzo al 30 giugno, molti dei 72 allievi emigrarono in Francia o tornarono nei luoghi di residenza, mentre altri rimasero sul posto, trovando occupazione nelle imprese che lavoravano nella Città Giardino.

Interessante dal punto di vista didattico anche la modularità con cui era pensato l'intero percorso formativo: se il corso primaverile era rivolto alle maestranze non qualificate provenienti in particolare dall'Abruzzo, il secondo accoglieva la «massa di operai già esperti nella esecuzione materiale di una integrazione delle opere murarie ma che abbisognano di una integrazione culturale della propria abilità pratica»¹²⁷¹.

Dal 15 luglio al 30 novembre il Commissariato si rivolse ai muratori esperti, per lo più friulani o provenienti dalla Carnia, con lezioni serali di aritmetica, geometria e disegno, interpretazione e realizzazione dei progetti di costruzione, calcolo preventivo e consuntivo dei lavori; valutazione analitica dei costi. Gli allievi più giovani, già avviati al mestiere senza essere operai completi, furono impegnati nelle operazioni di finitura del villino del Commissariato eseguendo intonaci, pavimenti, scale, tinteggiature, stucchi.

In questo modo, con una programmazione modulare progressiva, anche per i braccianti non qualificati era possibile raggiungere in breve tempo livelli tecnici elevati. Accordi con il Consorzio carnico e con il Consorzio bellunese consentirono momenti di formazione pratica “specialistica” su alcuni particolari aspetti costruttivi.

Questa progressione modulare coinvolse anche il settore agrario. In provincia di Cosenza il corso di cultura della vite si svolse dal 15 giugno al 28 luglio, quello di enologia nel periodo della vendemmia. Organizzazione separata mantenne invece quello di meccanica agraria.

¹²⁷⁰ In *La valorizzazione degli emigranti. La preparazione culturale e professionale dell'emigrante in Patria* (1923), «Bollettino dell'emigrazione», cit., p. 11.

¹²⁷¹ *Ivi*, p. 12.

13. La preparazione degli analfabeti

L'immagine degli emigranti di successo, colonizzatori o operai qualificati sul modello coloniale inglese e francese, strideva con le sacche di analfabetismo ancora rilevanti nel paese.

La guerra aveva rivelato gli effetti disastrosi dell'arretratezza della scuola italiana: soldati incapaci di interpretare gli ordini, tecnologie inutilizzabili per l'assenza di personale addestrato (si pensi solo alle rilevazioni topografiche e all'artiglieria). Tornata la pace, la preparazione delle classi popolari si imponeva come necessità sia pratica che morale. Rientrò in questa logica l'istituzione dell'Ente nazionale per l'istruzione degli adulti (voluta dal ministro dell'istruzione Boselli con la partecipazione finanziaria del Commissariato dell'emigrazione), che vide la luce nel settembre 1919 senza però entrare mai in funzione¹²⁷². Questo insuccesso e i vincoli legali che, dopo l'approvazione del *Burnett Bill* ostacolavano l'ingresso negli Stati Uniti, indussero il Commissariato a intraprendere in autonomia un programma di formazione per gli emigranti analfabeti. Nonostante gli interventi del Ministero dell'istruzione nel 1904 e nel 1911¹²⁷³, il tasso di analfabetismo degli adulti era rimasto pressoché invariato, con una lieve flessione grazie a «un po' di scuola, che con vivissimo desiderio è stata chiesta e con fraterno slancio è stata data, durante la guerra, da soldati a soldati; favorita dalle Autorità militari e dai Comitati Civili, perfino nelle dolorose soste negli ospedali»¹²⁷⁴. Ma questa «felice disposizione», notava il «Bollettino dell'emigrazione» nel 1921, a guerra finita non aveva trovato seguito, anzi «per difetto di organizzazione e per incredibile limitatezza di fondi [...] anche una larva di scuola serale, che segnava nelle statistiche circa 5000 corsi serali annuali, è stata da due anni soppressa»¹²⁷⁵.

Restavano però gli analfabeti. Per questa ragione il Commissariato, è sempre il «Bollettino» a spiegarlo, «pensò di iniziare comunque, con le sue sole forze, sebbene non grandi, l'azione contro l'analfabetismo degli adulti, pur non nascondendosi le difficoltà»¹²⁷⁶. Del resto, che i tempi fossero maturi per spostare l'attenzione dalle scuole speciali per gli emigranti alle elementari per così dire "regolari", era stato sottolineato da

¹²⁷² Si veda *Scuole per emigranti istituite dal Commissariato*, in «Bollettino dell'emigrazione», *cit.*, p. 157.

¹²⁷³ Ci riferiamo ai provvedimenti di riordino del sistema scolastico sottoscritti dai ministri Orlando e Credaro.

¹²⁷⁴ *Scuole per emigranti istituite dal Commissariato*, in «Bollettino dell'emigrazione», p. 156.

¹²⁷⁵ *Ibidem*.

¹²⁷⁶ *Ivi*, p. 157.

Pietro Marchetti e Luigi Chiametti nel 1919 al decimo Convegno nazionale dei Segretariati laici della Società Umanitaria. Nella loro relazione, intitolata non casualmente *La scuola per istruire gli analfabeti e preparare gli emigranti*, essi riconoscevano l'utilità che l'istruzione speciale aveva avuto ma sottolineavano con forza che «la grande, nazionale opera di difesa dell'emigrazione e pur sempre quella che il maestro può e deve compiere nelle Scuole elementari e popolari e nelle Scuole serali, festive e autunnali di complemento e per gli adulti analfabeti e semianalfabeti»¹²⁷⁷.

Dunque, «siccome al momento attuale provvedeva, il Commissariato si accinse all'opera di alfabetizzare l'emigrante, riservando ad un secondo tempo la ripresa della di lui istruzione specifica»¹²⁷⁸. L'auspicio era «che una volta avviato il movimento, altri organi statali si sarebbero mossi, anche per ragioni di competenza a secondarlo o forse anche a proseguirlo, togliendo dalla iniziata esperienza lume ed avvertimento».

L'obiettivo didattico generale era quello di condurre gli emigranti a conoscere l'alfabeto, leggere e scrivere una lettera familiare, eseguire le 4 operazioni, «per poi costruire a poco a poco su questa e prima base il modesto edificio della sua coltura di cittadino e di emigrante»¹²⁷⁹. Il target era così quello degli analfabeti o semianalfabeti privi del certificato di compimento di 3^a elementare, ai quali il Commissariato intendeva fornire gratuitamente tutto il materiale scolastico (libri, quaderni, penne, lapis, carta assorbente). Quanto alle dimensioni numeriche, lo stanziamento previsto di 1.7000.000 lire consentì la formazione di 30.000 alunni in 750 scuole circa e la retribuzione degli ispettori scolastici e dei direttori didattici autorizzati dal ministro della pubblica istruzione per compiti di vigilanza. Non era molto, in termini assoluti, ma era meglio di niente (il Commissariato calcolava in 100-150.000 unità il numero degli adulti da istruire annualmente per debellare l'analfabetismo alla radice).

Il principio fondativo su cui era costruito il progetto – il Commissariato lo sottolineava chiaramente – era quello della responsabilità individuale degli insegnanti. Se nelle scuole speciali del periodo giolittiano il maestro aveva goduto di discrezionalità, rivestendo un ruolo significativo nelle scelte didattiche, nel piano postbellico perno del sistema furono gli ispettori, che dei maestri erano tenuti a verificare operato e valore retributivo: i compensi fissi, «senza la certezza di un controllo continuo, che nei piccoli centri montani

¹²⁷⁷ P. Marchetti, *La scuola per istruire gli analfabeti e preparare gli emigranti*, cit., p. 5.

¹²⁷⁸ *Scuole per emigranti istituite dal Commissariato*, in «Bollettino dell'emigrazione», cit., p. 157.

¹²⁷⁹ *Ibidem*.

e remoti è difficilissimo»¹²⁸⁰, scriveva il Commissariato, vennero sostituiti da una remunerazione «misurata alla quantità e alla qualità del lavoro compiuto», stabilita dagli ispettori confrontando le relazioni quindicinali dei maestri con la nota di liquidazione da essi inoltrata. Agli ispettori spettava anche la designazione dei maestri «più adatti, dando, *a parità di capacità*, la preferenza ai maestri disoccupati e a quelli che avevano prestato il servizio militare»¹²⁸¹.

Dal punto di vista territoriale, ancora una volta le regioni dell'Italia centrale meridionale e insulare ebbero la priorità. Dai 3198 comuni interpellati come possibili sedi di corso giunsero 988 risposte, di cui 422 negative e 90 «accusanti pochissimi alunni»¹²⁸². Nonostante ritardi e qualche disagio, nell'inverno 1921 le scuole furono aperte in 481 comuni e 89 frazioni con 749 maestri; il numero previsto di circa 30.000 alunni fu rispettato. Riportiamo le localizzazioni, così come pubblicate sul «Bollettino dell'emigrazione» nel 1921¹²⁸³:

Disposizione delle scuole per emigranti analfabeti istituite dal Commissariato nel 1921				
Regioni e Provincie	Totale comuni interpellati	Località in cui si istituirono scuole		Totale scuole istituite
		Comuni	Frazioni	
Ancona	51	3	4	17
Ascoli	70	3	---	3
Macerata	55	2	---	3
Pesaro e Urbino	73	2	1	3
<i>Marche</i>	<i>249</i>	<i>10</i>	<i>5</i>	<i>26</i>
<i>Perugia - Umbria</i>	<i>152</i>	<i>3</i>	<i>1</i>	<i>4</i>
<i>Roma - Lazio</i>	<i>228</i>	<i>18</i>	<i>1</i>	<i>24</i>
Aquila	129	14	7	23
Campobasso	134	50	3	61
Chieti	120	23	2	31
Teramo	75	13	4	21
<i>Abruzzi e Molise</i>	<i>458</i>	<i>100</i>	<i>16</i>	<i>136</i>
Avellino	128	13	---	16
Benevento	73	14	3	20
Caserta	188	17	7	30
Napoli	69	5	1	26
Salerno	158	13	2	18
<i>Campania</i>	<i>616</i>	<i>62</i>	<i>13</i>	<i>110</i>

¹²⁸⁰ *Ivi*, p. 158.

¹²⁸¹ *Ibidem*.

¹²⁸² *Ivi*, p. 159.

¹²⁸³ *Ivi*, p. 161. La tabella è frutto di una trascrizione integrale, comprensiva degli errori di computo, segnalati con *. I dati pubblicati nel 1921 non collimano con quelli riportati successivamente, che attestano l'apertura di 794 scuole con 29.953 iscritti di cui 15.184 prosciolti.

Bari	53	19*	5	44
Foggia	54	14*	---	24
Lecce	130	4*	---	4
<i>Puglie</i>	237	37*	5	72
Potenza <i>Basilicata</i>	123	32	1	44
Catanzaro	154	38	10	57
Cosenza	152	68	7	78
Reggio	107	39	11	59
<i>Calabria</i>	413	145	28	194
Caltanissetta	28	9	2	29
Catania	63	16	5	32
Girgenti	41	5	---	15
Messina	97	24	11	38
Palermo	76	4	1	6
Siracusa	32	6	---	6
Trapani	20	7	---	19
<i>Sicilia</i>	359	71	19	145
Cagliari	256	2	---	3
Sassari	107	1	---	1
<i>Sardegna</i>	363	3	---	4
Totale	3198	481	89	759*

La Sardegna rimase pressoché estranea al progetto, mentre la stagione troppo inoltrata trattenne molti comuni delle Marche, Umbria, Lazio e Abruzzi «dal fare richiesta di una scuola che non avrebbe avuto sufficiente vita date le locali esigenze agricole»¹²⁸⁴.

Per comprendere l'impostazione pedagogica e l'organizzazione didattica del progetto educativo del Commissariato le *Norme e suggerimenti per gli insegnanti delle scuole per gli emigranti analfabeti* che ogni maestro riceveva all'atto dell'assunzione sono una fonte preziosa¹²⁸⁵. Erano linee guida precise, che ci permettono di delineare con chiarezza il quadro complessivo.

Come abbiamo già detto, i corsi erano pubblici e gratuiti, riservati agli emigranti ma potevano essere aperti anche agli adulti analfabeti o semianalfabeti non emigranti là dove la disponibilità degli spazi lo avesse consentito; in questo caso, gli alunni dovevano assicurare «*assiduità*, per non turbare con ritardi ed assenze il progressivo svolgimento del programma didattico»¹²⁸⁶ (ricordiamo che il problema degli abbandoni nei mesi primaverili era molto frequente).

¹²⁸⁴ *Ivi*, p. 160.

¹²⁸⁵ Le norme erano contenute in Commissariato generale dell'emigrazione, *Circolare 5 gennaio 1921. Scuole serali per emigranti analfabeti*, in «Bollettino dell'emigrazione», XX, 2, 1921, pp. 122-126.

¹²⁸⁶ *Ivi*, p. 124.

Il percorso durava circa quattro mesi, con 100-110 lezioni di due ore nelle sere di tutti i giorni non festivi. Era però discrezione del maestro tenere lezioni anche la domenica o chiudere le attività didattiche in anticipo, se avesse «giudicato esaurito il programma per ogni classe, in vista altresì delle necessità del lavoro e dell'emigrazione che potrebbero allontanare gli alunni dalla scuola»¹²⁸⁷. I locali, l'illuminazione, l'inchiostro e il gesso erano messi a disposizione dalle amministrazioni comunali, ed era responsabilità del maestro denunciare al Commissariato eventuali disservizi.

Le scuole prevedevano tre classi: la prima per gli “analfabeti puri”, la seconda per gli “avviati”, la terza per i “capaci” in grado di conseguire il diploma di compimento. Era cura dell'insegnante («la prima cura», sottolineava il Commissariato) classificare gli alunni e inviare l'elenco all'ispettore; selezione che l'ispettore era tenuto poi a verificare personalmente perché «di capitale importanza [...] nel giudicare gli alunni alla prova d'esame»¹²⁸⁸. Non erano ammesse iscrizioni tardive (oltre il decimo giorno dall'inizio delle lezioni) e il corso si chiudeva con un esame ufficiale e il rilascio del certificato di alfabetismo o di compimento.

Interessante il paragrafo delle *Note* riservato alla retribuzione degli insegnanti. Il compenso, chiariva il Commissariato, «è misurato dal numero delle lezioni effettivamente tenute e dai risultati didattici ottenuti, cioè dal numero degli alunni promossi o licenziati». La diaria era di 4,50 lire a lezione (il doppio rispetto al passato) e il maestro riceveva un *bonus* aggiuntivo di 20 lire per ciascun alunno promosso (purché i promossi fossero almeno la metà degli iscritti). Le prove d'esame dovevano essere «pratiche e rapide».

Nell'ultima parte, le *Note* entravano nel dettaglio del programma didattico, classe per classe. La prima era la più importante e a essa andava riservata la maggiore attenzione. Leggere il sillabario, scrivere sotto dettatura «ogni parola», leggere e scrivere i numeri fino a 1000 e svolgere le quattro operazioni fondamentali erano gli obiettivi da raggiungere. Obiettivi certamente impegnativi in quattro mesi, soprattutto per l'aritmetica, ma ragionevolmente conseguibili: «trattandosi di adulti, tale programma di aritmetica è possibile svolgerlo»¹²⁸⁹.

In seconda la programmazione era riservata al perfezionamento ortografico, alla lettura di testi a stampa e scritti (a mano, immaginiamo) e alla compilazione di «letterine

¹²⁸⁷ *Ibidem*.

¹²⁸⁸ *Ivi*, p. 125.

¹²⁸⁹ *Ibidem*.

familiari». Il consolidamento delle 4 operazioni, le moltiplicazioni a più cifre e i primi rudimenti di calcolo frazionario («l'idea delle frazioni») costituivano l'oggetto degli studi matematici. Erano previsti anche quelli che venivano definiti «dettati ideologici», che in realtà avevano come argomento la geografia o la «morale pratica»¹²⁹⁰.

Il programma di terza, infine, «seguiva quello regolamentare», tralasciando però la grammatica e allargando le nozioni di aritmetica al calcolo degli interessi e delle superfici. Essenzialmente pratiche, le esercitazioni vertevano sugli orari e sulle distanze ferroviarie; la stesura di lettere familiari, «di lettere di affari che contengano aritmetica» e i dettati tratti dal libro di testo, anche sui temi della legislazione sociale e della storia patria, facevano parte dei saperi richiesti. Lettura ad alta voce e scrittura sotto dettatura erano parte integrante della programmazione di tutte le classi («Si raccomanda che ogni sera, ogni alunno in ogni classe, ma specialmente nella I, possa leggere sia pure un rigo ad alta voce e nella classe prima scriva sotto dettato»¹²⁹¹). Le *Note* infine raccomandavano che le esercitazioni e le conversazioni di lingua e aritmetica avessero carattere «pratico e interessante la vita stessa degli alunni»¹²⁹².

A supporto delle lezioni, nel 1920 il Commissariato predispose e pubblicò un sillabario illustrato. Il *Sillabario per gli alunni delle scuole per emigranti organizzate dal Commissariato generale dell'emigrazione*¹²⁹³, questo era il titolo, era composto secondo il metodo fonico in 48 fogli separati che il maestro di volta in volta distribuiva agli alunni. Conservati in una «apposita copertina illustrata», i fogli separati facilitavano la lettura e la trascrizione dei segni e delle parole anche a casa, nei momenti liberi dal lavoro e nei giorni festivi. «Dato il tipo di scrittura – si affermava nelle *Note* – possono anche servire di modello per la forma delle lettere»¹²⁹⁴ e consentire agli studenti di leggere ogni sera almeno una riga nuova, «prendendo altresì familiarità con nuovi vocaboli»¹²⁹⁵.

Il modello pedagogico di riferimento era ancora frontale, con una didattica di tipo trasmissivo uno a molti. Lo deduciamo dall'insistenza sulla prassi della dettatura e dal passaggio delle *Note* relativo alla funzione del sillabario: «La lettura del sillabario deve

¹²⁹⁰ *Ibidem.*

¹²⁹¹ *Ivi*, p. 126.

¹²⁹² *Ibidem.*

¹²⁹³ *Sillabario per gli alunni delle scuole per emigranti organizzate dal Commissariato generale dell'emigrazione*, Stabilimento poligrafico per l'amministrazione della guerra, Roma 1920.

¹²⁹⁴ Commissariato generale dell'emigrazione, *Circolare 5 gennaio 1921, cit.*, in «Bollettino dell'emigrazione», XX, 2, p. 126.

¹²⁹⁵ *Ibidem.*

essere il corollario e il complemento di quanto l'Insegnante ha spiegato alla lavagna ed ha dettato in ogni lezione»¹²⁹⁶. Il metodo globale che Decroly sperimentava in quegli anni a Ginevra era evidentemente ancora molto distante.

Per favorire la manualità, alcuni esercizi grafici *ad hoc* precedevano la spiegazione di ogni consonante. Queste esercitazioni proseguivano anche in 2^a e in 3^a per «correggere e regolarizzare la forma della scrittura, essendo formati dai segni generatori di ogni lettera»¹²⁹⁷. Le parole e le frasi prescelte riguardavano spesso la campagna e i lavori agricoli, mentre le letture trattavano i temi dell'igiene (pulizia personale) e dell'educazione civica (amore per la patria). Un certo spazio era destinato anche alle comunicazioni personali (brevi lettere ai parenti).

14. L'Opera nazionale contro l'analfabetismo

Nel 1922 venne fondata l'Opera nazionale contro l'analfabetismo¹²⁹⁸. Voluta dal presidente del Consiglio Boselli e dal ministro dell'istruzione Orso Mario Corbino per «combattere l'analfabetismo degli adulti e della popolazione sparsa e fluttuante» (pastori, pescatori, minatori, braccianti, ecc.)¹²⁹⁹, l'Opera si configurava come un ente misto pubblico privato, finanziato dall'amministrazione centrale e gestito sul territorio dagli enti che per tradizione storica avevano fatto dell'emigrazione uno dei loro centri di interesse. Il Commissariato, che era uno degli «enti sovventori», interruppe il progetto autonomo delle scuole serali ed elementari per gli emigranti avviato nell'anno precedente. La capacità di azione dell'Opera era infatti molto più vasta. Dal punto di vista finanziario disponeva di un fondo di 5.700.000 lire, a cui si aggiungevano «la somma che verrà annualmente stanziata dal Commissariato dell'emigrazione» e «le somme destinate allo scopo da altri Enti sovventori»¹³⁰⁰: una cifra più che doppia rispetto a quella di cui il

¹²⁹⁶ *Ibidem.*

¹²⁹⁷ *Ibidem.*

¹²⁹⁸ D.L. 28 agosto 1921 n. 1371 *che costituisce l'«Opera contro l'analfabetismo»*, *cit.*

¹²⁹⁹ Orso Mario Corbino (Augusta 1876 – Roma 1936) fu professore di fisica sperimentale all'Università di Catania dal 1905 e all'Università di Roma dal 1908, divenendo direttore dell'istituto di fisica in questa sede dieci anni più tardi. Assunse impegni di carattere pubblico fin dagli anni Dieci; nel 1920 fu nominato senatore e nel 1921 chiamato da Bonomi a dirigere il Ministero dell'istruzione, dopo il veto incrociato dei popolari, dei socialisti e dei democratici contro il progetto crociano di esame di stato. Diresse il Consiglio superiore pubblici nel 1923 su chiamata di Mussolini, e negli anni successivi ricoprì incarichi di amministratore in importanti società elettriche (Edison, S.M.E., ecc.), nell'I.M.I., nel Credito italiano, nella società Pirelli. Per conto del governo esercitò la sua attività anche nel campo delle trasmissioni radiofoniche dal 1931. Si veda la voce *Corbino, Orso Mario*, in DBI, 28, 1983 a cura di Edoardo Amaldi e Luciano Segreto.

¹³⁰⁰ D.L. 28 agosto 1921 n. 1371 *che costituisce l'«Opera contro l'analfabetismo»*, *cit.*, art. 19.

Commissariato aveva disposto l'anno prima. Dal punto di vista operativo poi l'Opera agiva attraverso l'intermediazione di strutture già radicate sul territorio, vale a dire la Società Umanitaria (in Puglia), l'Associazione per gli interessi del Mezzogiorno (in Basilicata, Calabria, Sicilia, Sardegna), il Consorzio nazionale emigrazione e lavoro (in Campania e Molise) e infine l'Istituto fondato da Giovanni Cena per i contadini dell'agro romano e delle paludi pontine (in Abruzzo, Lazio, Marche, Toscana meridionale, Umbria).

L'azione di contrasto all'analfabetismo avveniva per mezzo scuole diurne, serali e festive. Le scuole diurne erano destinate ai figli dei lavoratori itineranti, avevano sede nelle campagne o vicino agli opifici dove fosse possibile accogliere almeno 20 alunni dai 6 ai 14 anni e constavano di 180 lezioni continuative di cinque ore al giorno «nell'epoca più indicata dell'anno in relazione alle locali esigenze di lavoro e vita». Le scuole serali (per operai, contadini, pastori, ecc.) erano destinate agli analfabeti o semianalfabeti che avessero superato il 12° anno di età. Potevano essere istituite nelle città, vicino agli opifici, laboratori, cantieri ecc., per un minimo di 15 allievi. Due ore di lezione al giorno coprivano il programma di 1^a elementare e conducevano l'alunno analfabeta a leggere e scrivere. Al pubblico femminile e al complemento delle scuole diurne e serali erano destinati i corsi festivi, con un programma basato sull'acquisizione di cognizioni utili alla vita pratica e professionale: tra gli strumenti didattici erano compresi anche il cinematografo, gli esperimenti pratici, le letture, le conferenze.

L'Opera non parlava più di scuole speciali per gli emigranti, brevi e "specialistiche", ma di un'azione generalizzata per consentire agli adulti, emigranti e non, di apprendere le basi culturali minime utili in ogni occasione della loro vita.

Grazie alla consistente disponibilità di fondi, il numero degli interventi realizzati nel primo anno fu davvero notevole (nella sola Sicilia le scuole aperte furono circa 370¹³⁰¹) e l'azione didattica impartita «ebbe un peso significativo nella stesura della riforma dei programmi della scuola primaria che in quegli anni si andava delineando»¹³⁰²: a Lombardo Radice infatti era stata assegnata la direzione didattica e culturale delle scuole

¹³⁰¹ Il dato è desunto da ANIMI, Fondo corrispondenza soci, consiglieri e presidenti, serie A05, cartella UA7, 1921.

¹³⁰² F. Mattei, *ANIMI. Il contributo dell'Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia alla storia dell'educazione (1910-45)*, Anicia, Roma 2012, p. 98. Sul contributo dell'ANIMI alle vicende dell'Opera si veda anche M. Fusco, *L'associazione nazionale per gli interessi del Mezzogiorno nella lotta contro l'analfabetismo: 1910-1928* in «Archivio storico per le province napoletane», III, 20, 1981.

delegate all'ANIMI, dove ebbe modo di sperimentare sul campo alcune linee didattiche che sarebbero poi entrate nei programmi ufficiali nazionali.

15. I corsi magistrali per i maestri degli emigranti

Intanto, liberato dall'impegno delle scuole serali per analfabeti, nel 1922 il Commissariato preferì destinare i fondi disponibili all'istituzione di corsi magistrali per gli insegnanti.

Il Commissariato, essendosi liberato [...] del compito dell'istruzione alfabetica delle masse emigranti, volse le sue cure ad un'altra utilissima iniziativa: quella dell'istruzione dei maestri diplomandi o diplomati intorno alle necessità e alle caratteristiche del nostro movimento emigratorio¹³⁰³.

Disporre di istituzioni scolastiche senza insegnanti adeguatamente preparati spinse il Commissariato a intervenire a supporto dei maestri.

Non si trattava di una novità, basti pensare ai primi tentativi dell'Umanitaria e del Ministero dell'istruzione tra il 1912 e l'inizio della guerra. Un'organizzazione, quella degli anni pionieristici che avevano preceduto il conflitto, rudimentale e utile tuttalpiù, lo ammetteva «La Coltura popolare», per «saggiare l'ambiente e per sapere [...] fino a qual punto si poteva contare nella volenterosa collaborazione dei maestri vecchi e giovani»¹³⁰⁴.

Le prove di età giolittiana avevano dato segnali incoraggianti e – è sempre «La Coltura popolare» a parlare – «fecero sorgere l'evidente desiderio di qualche cosa di più saldo e di più continuativo». Ora, a guerra finita, quel «qualcosa di più saldo e continuativo» veniva attualizzato dal Commissariato, che tornava all'opera anche in questa direzione.

Per la verità, negli anni del dopoguerra la necessità di una riforma complessiva della formazione magistrale era sotto gli occhi di tutti ed era stata messa in luce senza troppi giri di parole anche da Giuseppe Lombardo Radice. Un suo intervento uscito su «La Coltura popolare» nel 1922 con il titolo *Che cosa vuole il Mezzogiorno per la sua scuola e la sua cultura popolare*¹³⁰⁵ denunciava l'abbassamento del livello culturale dei docenti

¹³⁰³ *La valorizzazione degli emigranti. La preparazione culturale e professionale dell'emigrante in patria*, in «Bollettino dell'emigrazione», cit., p. 4.

¹³⁰⁴ *Per la preparazione degli emigranti*, in «La Coltura popolare», XII, 9, 1922, p. 351.

¹³⁰⁵ G. Lombardo Radice, *Che cosa vuole il Mezzogiorno per la sua scuola e la sua cultura popolare*, estratto dalla rivista «La Coltura popolare», anno XII – 1922 – n. 9, Unione italiana sull'educazione popolare, Milano [1922]

che la guerra aveva portato con sé. Una causa, forse la principale, andava rintracciata nella liberalità con cui le abilitazioni all'insegnamento elementare erano state concesse durante il conflitto.

Quando presentava le condizioni dell'istruzione nel Mezzogiorno, lo studioso siciliano annotava infatti:

Non che manchino nuovi maestri [...]; tutt'altro. I licenziati delle Scuole Normali e dai Corsi Magistrali si contano a *migliaia*. Le facilitazioni concesse per i combattenti, veramente eccessive, delle quali hanno approfittato moltissimi falliti dalle più diverse carriere, i quali in generale non avevano nulla da vedere colla guerra, o non erano stati combattenti, hanno portato la cifra dei diplomati ad altezze spaventose¹³⁰⁶.

Ad abbassare il livello erano i “maestri di guerra”:

gente che pur non essendo priva di intelligenza, è di una meravigliosa rozzezza di cultura; che dopo una lunga interruzione di studi, *in due o tre mesi* ha fatto una preparazione d'esame – ognuno immagini quale –; che spesso ha appena la cultura d'un antico licenziato di scuola tecnica; gente che entrando a scuola nella qualità di supplente, per solito non sa da che parte rifarsi e forma la disperazione di chi dirige le scuole¹³⁰⁷.

Il dopoguerra soffriva dunque lo scarso livello qualitativo della professionalità docente, con ricadute sulla gestione delle attività didattiche ordinarie. Ciò che valeva per le scuole elementari “istituzionali” non poteva che risultare amplificato nel settore dell'istruzione per gli emigranti, che si configurava come un ambito altamente specialistico, perché rivolta a un pubblico adulto e circoscritta a periodo molto limitato.

Per questa ragione, dovendo accingersi all'organizzazione dei nuovi corsi magistrali, negli anni Venti il Commissariato scartò l'idea di una formazione “a posteriori” attraverso l'aggiornamento professionale di chi era già inserito in organico, idea di formazione che era stata realizzata fino al 1915, mentre preferì collocare i corsi di specializzazione all'interno delle scuole normali governative, rivolgendoli di preferenza agli studenti e alle

¹³⁰⁶ *Ivi*, p. 7.

¹³⁰⁷ *Ibidem*.

studentesse del terzo anno, oltre che agli insegnanti disoccupati o «già esercenti»¹³⁰⁸. L'obiettivo fu quello di aprire un corso di specializzazione in emigrazione, facoltativo in ogni Scuola Normale italiana.

Per questa ragione (è sempre «La Coltura popolare» a informarcene), il Commissariato interpellò i direttori delle 150 Scuole Normali, lasciando a essi la scelta «dell'epoca più adatta per l'inizio eventuale delle lezioni»¹³⁰⁹. La maggioranza preferì «senz'altro di aprire il Corso in modo di terminalo per il 15 giugno, 42 preferirono rinviarlo in autunno prossimo, e uno soltanto mancò di dare alcuna risposta»¹³¹⁰.

«La Coltura popolare» riporta i dati dei corsi attivati dal Commissariato nel 1922 ripartiti su base regionale (dati che, occorre segnalarlo, non collimano con quelli del «Bollettino dell'emigrazione»¹³¹¹):

Regioni	Numero delle scuole	Numero delle sezioni	Numero degli alunni
Piemonte	10	12	677
Liguria	3	3	197
Lombardia	9	12	794
Veneto	6	8	300
Emilia	10	12	492
Toscana	9	12	562
Marche	5	5	175
Abruzzi e Molise	6	6	207
Lazio	6	8	388
Campania	13	18	934
Puglie	4	8	284
Basilicata	2	3	114
Calabria	3	4	172
Sicilia	12	24	1668
Sardegna	2	3	181
Venezia Giulia e Tridentina	3	3	58

L'elevata affluenza di studenti comportò in alcuni casi lo sdoppiamento delle sezioni e l'ipotesi di estendere gli interventi anche alle scuole normali pareggiate e ai ginnasi

¹³⁰⁸ *I corsi magistrali sull'emigrazione*, in «Bollettino dell'emigrazione», 6, 1922, p. 443.

¹³⁰⁹ *Per la preparazione degli emigranti*, in «La Coltura popolare», *cit.*, p. 351.

¹³¹⁰ *Ibidem.*

¹³¹¹ *Ibidem.* In realtà i dati subiscono variazioni anche significative a seconda delle fonti utilizzate. In *Corsi agricoli per colonizzatori italiani* (1921), in «Bollettino dell'emigrazione», *cit.*, il numero dei corsi è quantificato in 107, con 7404 iscritti e 4672 abilitati. In un altro articolo, sempre pubblicato sul «Bollettino dell'emigrazione» ma nel 1923, il numero delle scuole sale a 124 con 8289 iscritti. Infine, De Michelis nel 1925 parla di 141 scuole con 144 sezioni, 9700 iscritti e 6000 abilitati (in Commissariato generale dell'emigrazione, *Manuale per l'istruzione degli emigranti*, Sandron, Roma 1925, p. VIII).

magistrali («per avere presto circa cento nuovi Corsi con parecchie migliaia di nuovi maestri, addestrati ai nuovi doveri della loro missione»¹³¹²).

A differenza che nel passato, i conferenzieri furono scelti tra i professori di pedagogia, italiano e geografia. Veniva così superata l'approssimazione pedagogica che aveva condizionato come un limite gli interventi degli “esperti”, scelti un tempo tra i tecnici e i giuristi che si occupavano dal punto di vista professionale della tutela sociale degli emigranti. Con un onorario di 800 lire per corso (25 lire all'ora) i relatori erano maggiormente valorizzati e invogliati a preparare le lezioni. Affinché fosse assicurata l'omogeneità dei programmi, i funzionari del Commissariato compilarono 12 *Quaderni* in accompagnamento dell'azione didattica. Gli argomenti trattati erano i seguenti¹³¹³:

Lezione	Argomento
1	Cenni generali sull'Emigrazione italiana. Tabelle statistiche
2	Legge e regolamento sull'Emigrazione
3	Istituzione non governativa di assistenza agli emigranti
4	Principi di legislazione sociale nei più importanti paesi di immigrazione
5	Norme per l'ammissione degli Emigranti nei principali paesi di immigrazione
6	Arruolamenti – Passaporti – Concessioni ferroviarie
7	Comportamento dell'Emigrante – Igiene - Cittadinanza
8	Nozioni di Geografica Economica - America del Nord
9	Nozioni di Geografica Economica – America Centrale
10	Nozioni di Geografica Economica – America del Sud
11	Nozioni di Geografica Economica - Europa
12	Nozioni di Geografica Economica – Africa - Oceania

Non dissimili dai programmi del periodo giolittiano, quelli del 1922 incrementavano le conoscenze di geografia economica a discapito della legislazione sul lavoro.

Rivisti con l'aggiunta di alcuni estratti monografici e sfrondati delle parti accessorie, i *Quaderni* assunsero la loro forma definitiva nel volume *Manuale per l'istruzione degli emigranti* edito nel 1925, che il commissario generale dell'emigrazione dedicò a Benito Mussolini, in quel momento presidente del Consiglio e ministro degli esteri *ad interim*. Le poche righe della premessa che trascriviamo rendono conto del clima di quel tempo:

Nella forma definitiva del volume, che ho l'onore di presentare alla E.V., vengono licenziati i *quaderni* che, in bozze di stampa, hanno servito a preparare, nel 1922, i

¹³¹² *Per la preparazione degli emigranti*, in «La Coltura popolare», cit., p. 353.

¹³¹³ *Ibidem*.

maestri degli emigranti, diplomati dai Corsi espressamente istituiti dal Commissariato generale dell'emigrazione.

Questi Corsi formarono parte del programma che, all'indomani della Vittoria, il Commissariato si propose di svolgere per la valorizzazione dell'emigrante.

Per molto tempo, nel fenomeno dell'emigrazione, non si era visto che uno straripamento demografico da lasciar libero per meglio respirare in Patria, o da incoraggiare specialmente ai fini delle rimesse di denaro; noi volemmo, invece, considerare l'emigrazione per quello che essa è: cioè un grande interesse nazionale, rappresentato da una vera e propria forza economica che allarga all'estero i confini morali e materiali della Patria.

Questa forza – come tale – era sempre stata trascurata; noi volemmo conferirle tutto il suo valore, accrescerlo, vivificarlo, mirando, in altre parole, a questa concreta finalità: che la nostra emigrazione non deve più disperdersi per il mondo, amorfa e sparpagliata, ma bensì – abilmente coordinata nei rapporti tra l'offerta e la domanda – divenire un complesso solidamente organico di energia tanto più fruttifera quanto maggiormente valorizzata nel campo morale, intellettuale e tecnico¹³¹⁴.

Mussolini sembrò gradire il volume. Scritta a mano sul risguardo, la sua dedica annota:

Questo è il Viatico di Amore e Protezione che la Patria consegna ai suoi figli, perché la ricordino e la onorino sempre e dovunque.

Due anni più tardi però, nel 1927, il Commissariato venne soppresso. Era incominciata una storia diversa.

¹³¹⁴ Commissariato generale dell'emigrazione, *Manuale per l'istruzione degli emigranti, cit.*, p. VII.

Bibliografia

Fonti primarie

A) Materiale archivistico

Archivio Centrale dello Stato

ARCHIVI DI PERSONALITÀ DELLA POLITICA E DELLA PUBBLICA AMMINISTRAZIONE. GIOLITTI GIOVANNI (1858-1928). 1° E 2° VERSAMENTO, B. 2, F. 12 -NASI

da Camera dei Deputati, Giolitti, a Nasi, Ministro Istruzione Pubblica

27 maggio 1902, ore 15.40

da Camera dei Deputati, Giolitti, a S.E. Zanardelli Presidenza del Consiglio dei ministri Palermo

27 maggio 1902, ore 16.15

da Camera dei Deputati, Giolitti, a S.E. Zanardelli Presidenza del Consiglio dei ministri Palermo a

27 maggio 1902, ore 16.25

da Nasi a Giolitti

23 marzo 1903

ARCHIVI DI PERSONALITÀ DELLA POLITICA E DELLA PUBBLICA AMMINISTRAZIONE. ORLANDO VITTORIO EMANUELE (1877-1960)

I provvedimenti sull'istruzione primaria. Un'intervista col ministro Orlando, in «La Tribuna»

7 gennaio 1904

MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE. DIREZIONE GENERALE ISTRUZIONE PRIMARIA E POPOLARE. SISTEMAZIONE DELLE SCUOLE SERALI E FESTIVE PER ADULTI ANALFABETI DI NUOVO TIPO A.S. 1904-1905, B. 126

da R. Ambasciata d'Italia a Prinetti Ministro degli affari esteri

11 luglio 1902

da Ministero degli affari esteri a Ministero della istruzione pubblica (f.to Il Sottosegretario agli esteri Alfredo Baccelli)

3 settembre 1902

a Ministero affari esteri Roma. Legge restrittiva dell'immigrazione (velina senza firma)

7 dicembre 1902

da Ministero degli affari esteri a Ministero della istruzione pubblica (f.to comm. Luigi Bodio)

27 dicembre 1902

da Ministero della istruzione pubblica a Ministero degli affari esteri - urgentissimo (f.to Il Ministro)

10 gennaio 1903

da Ministero della istruzione pubblica a Ministero degli affari esteri (f.to Il Ministro Nunzio Nasi)

19 gennaio 1903

Delibera della Giunta municipale di Cotrone

22 gennaio 1903

da Ministero degli affari esteri a Ministero della istruzione pubblica (f.to Luigi Bodio)

24 gennaio 1903

da Divisione VI Ministero della istruzione pubblica a Ministro istruzione pubblica - urgentissimo (f.to Assante)

31 gennaio 1903

da Il R. Ispettore scolastico Cotrone a Ministero istruzione pubblica

12 febbraio 1903

biglietto riservato da Regio Ispettorato scolastico a Gabinetto Ministro della istruzione pubblica

21 febbraio 1903

da Ministero affari esteri – Commissariato dell'emigrazione a on. Nasi Ministro pubblica istruzione

12 aprile 1903

da Ministero istruzione pubblica – Il Capodivisione VI Assante al sig. Ministro

20 aprile 1903

da Ministero istruzione pubblica Divisione VI – Il Capodivisione Assante al Ministro

30 aprile 1903

da Ministro Ministero istruzione pubblica Nasi a Commissariato dell'emigrazione, Ministero affari esteri

8 luglio 1903

da Ministero affari esteri – Bodio a S.E. il Ministro Ministero istruzione pubblica

19 luglio 1903

da Ministero istruzione pubblica a Bodio, Ministero affari esteri – Commissariato generale dell'emigrazione

23 novembre 1903

da Ministero istruzione pubblica a comm. Senatore L. Bodio – Commissariato generale dell'emigrazione (f.to Il Ministro)

30 novembre 1903

da Ministero degli affari esteri – Commissariato dell'emigrazione a S.E. il Ministro della pubblica istruzione (f.to Il Commissario generale L. Bodio - urgentissimo)

27 febbraio 1904

da Ministero istruzione pubblica a Onorevole signore comm. Luigi Bodio, senatore del Regno, Commissariato dell'Emigrazione Roma (senza firma)

19 marzo 1904

da Ministero affari esteri a Ministero istruzione pubblica – Divisione VI (f.to Il Comm. gen. reggente E. Rossi)

20 marzo 1905

da Bodio – Commissariato dell'emigrazione Ministero degli affari esteri a Ministero istruzione pubblica

[25] marzo 1904

da Ministero degli affari esteri – Commissariato dell'emigrazione a on. Orlando Ministro della pubblica istruzione (firma illeggibile)

4 aprile 1904

da Ministero istruzione pubblica a prof. Luigi Bodio, senatore del Regno presso Commissariato generale dell'emigrazione (f.to Orlando)

7 aprile 1904

da Ministero istruzione pubblica a Commissariato generale dell'emigrazione. Impianto di scuole per gli adulti analfabeti nelle province meridionali (f.to Il Ministro - urgente)

17 aprile 1904

da Ministero affari esteri a Ministero istruzione pubblica – Divisione VI (f.to Il Comm. gen. reggente Rossi)

8 ottobre 1904

al Commissariato generale dell'emigrazione da Ministero istruzione pubblica (f.to Il Ministro Orlando)

25 novembre 1904

da Ministero istruzione pubblica a Ministero affari esteri – Commissariato dell'emigrazione (f.to Il Ministro Bianchi – urgente)

26 aprile 1905

da Ministero istruzione pubblica a Ministero affari esteri – Commissariato dell'emigrazione (f.to Il Ministro Bianchi - urgente)

26 aprile 1905

da Ministero istruzione pubblica ai Provveditori (f.to per Ministro, Rossi)

19 maggio 1905

Al Commissariato per l'emigrazione – Ministero affari esteri (f.to Il Ministro Bianchi)

28 luglio 1905

da Ministero istruzione pubblica a Commissariato generale dell'emigrazione – Ministero affari esteri (f.to Il Ministro)

26 settembre 1905

al Commissariato generale dell'emigrazione da Ministero dell'istruzione pubblica

25 novembre 1904

MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE. DIVISIONE SCUOLE PRIMARIE E NORMALI (1860-1896), SCUOLE ELEMENTARI A BORDO DELLE RR. NAVI

da Ministero della marina a Ministero dell'istruzione

20 novembre 1875

PRESIDENZA DEL CONSIGLIO DEI MINISTRI (1860-2000), ANNO 1911, F. 14/2/80

da Luzzatti a Raineri

7 febbraio 1911

da Ministro dell'Interno Giolitti a Nitti

26 ottobre 1911

da Ministro per l'agricoltura industria e commercio Nitti a Giolitti

3 novembre 1911

MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE. DIREZIONE GENERALE ISTRUZIONE PRIMARIA E POPOLARE. SCUOLE ELEMENTARI A.S. 1904, B. 128

da R. Prefettura della Provincia di Teramo, Ufficio scolastico all'onor. Ministero dell'Istruzione Pubb.^{ca}, Divisione VI^a. Insegnamento primario (f.to Il R. Provveditore Piazza)

17 settembre 1904

Associazione nazionale per gli interessi del Mezzogiorno d'Italia

SERIE A 10 1909-1920, CARTELLA UA 11

Bozza di circolare dal Ministero dell'istruzione ai Provveditori agli studi
s.d.

Lettera

gennaio 1912

Archivi storici comunali

BITONTO, CATEGORIA IX.1.44, B. 210

Pubblicazione dell'esistenza di due scuole governative elementari per emigranti, Città di Bitonto, Il Sindaco Cav. Lorenzo Achille

Manifesto murale a stampa

1 febbraio 1913

POFI, CATEGORIA IX, B. 208

da R. Ispettorato scolastico della circoscrizione di Frosinone a Ill.mo Signor Sindaco di Pofi (f.to Il Regio Ispettore Vocca)

12 gennaio 1914

da Provincia di Roma, Circondario di Frosinone, Comune di Pofi, al Signor Sindaco Pofi (f.to Il R. Vice Ispettore)

23 maggio 1914

da Il Sindaco a R. Vice Ispettore Scolastico Frosinone

14 dicembre 1914

da R.V. Ispettorato Scolastico di Veroli a Ill.mo sig. Sindaco Pofi (f.to Il Vice Ispettore Vocca)

14 dicembre 1914

da R. Ispettore [illeggibile], telegramma

12 maggio 1915, ore 11.45

TERAMO, CAT. XIII, 2D, B. 615, F. 2, CAT. 5848

a Ill.mo Sig. Sindaco del Comune di Teramo da il Comitato - Il Presidente (f.to T. Pirocchi)

s.d., s.l., s.n.

da Comune di Teramo. Deliberazione estratta dal verbale della seduta della Giunta Comunale che ebbe luogo il giorno 2 del mese di ottobre anno millenovecentosette

s.d.

da R. Prefettura della provincia di Teramo. Oggetto Scuola per gli emigranti (f.to Il Prefetto)

24 ottobre 1907

da R. Prefettura. Gabinetto a Ill.mo Sig. Sindaco di Teramo (f.to Il Prefetto)

15 febbraio 1908

a Ill.mo Sig. Sindaco da Tommaso Pirocchi

24 luglio 1908

Comune di Teramo. Consiglio Comunale, Sessione straordinaria. Voto al governo del re per la istituzione di una scuola degli emigranti a Teramo, Estratto conforme (f.to Il Segretario comunale)

26 ottobre 1911

da Ministero dell'istruzione, Il Ministro a Onorevole avv. Antonio De Benedictis Deputato al Parlamento (f.to Credaro)

25 novembre 1911

Comune di Teramo. Estratto conforme della Deliberazione estratta dal verbale della seduta della Giunta Comunale, che ebbe luogo il giorno 22 del mese di gennaio anno millenovecentododici

s.d.

da R. Prefettura di Teramo, Gab (?) n. 426 ai Sigg. Sindaci del 1° Circondario (f.to Il Prefetto)

23 aprile 1914

da Comune di Teramo. Segreteria all'Ill.mo cav. Dott. Nicola De Leone, delegato provinciale di emigrazione, Penne (f.to Il Sindaco)

22 gennaio 1925

Ministero degli affari esteri

MINISTERO DEGLI AFFARI ESTERI DEL REGNO D'ITALIA 1861-1887– NOTE MINISTERO PUBBLICA ISTRUZIONE, C. 56, B. 694

da Ministero della Pubblica Istruzione al Ministro degli Affari Esteri, Torino (f.to p. Il Ministro)

21 settembre 1861

da Ministero della Istruzione Pubblica al Ministero degli Esteri, Torino. Invio due allievi della Scuola militare di medicina di Bucarest ad una Università italiana (f.to p. Il Ministro)

8 ottobre 1861

da Ministero della Istruzione Pubblica all'Onorevole sig. Ministro degli Affari Esteri, Torino. Invio in Grecia di giovani studenti (f.to Il Ministro F. De Sanctis)

8 ottobre 1861

da Ministero della Istruzione Pubblica al Ministero degli Esteri, Torino. Allievi della scuola di medicina in Bucarest (f.to p. Il Ministro)

2 novembre 1861

da Ministero della Istruzione Pubblica al Signor Ministro degli Esteri, Torino. Ammissione di Giovani Rumeni allo studio nella Università (f.to p. Il Ministro)

16 dicembre [?] 1861

da Ministero della Istruzione Pubblica all'Onorevole sig. Ministro degli Affari Esteri, Torino. Studenti stipendiati all'Estero dal Governo (f.to p. Il Ministro)

18 dicembre 1861

ARCHIVIO DI GABINETTO (1861-1887), PRESIDENZA DEL CONSIGLIO DEI MINISTRI (1865), C. 8
Rapporto del Reggente la R. Agenzia e Consolato Generale d'Italia in Egitto in data 3 dicembre 1863 (copia s.d.)

da Ministero della Istruzione Pubblica a Sig. Ministro degli Affari Esteri, Torino. Pasquale Villari (f.to p. Il Ministro)

26 luglio 1864

da Ministère des Affaires Etrangères, Dépeche télégraphique (f.to Nigra)

10 febbraio 1865

RAPPRESENTANZE DIPLOMATICHE E CONSOLARI. CARTE DELL'AMBASCIATA D'ITALIA A WASHINGTON, B. 143, POS. 3158

Relazione al Ministero degli affari esteri, n. 873/317. Modificazioni della legge sull'immigrazione

5 dicembre 1901

a sua Eccellenza il cav. Prinetti Ministro degli affari esteri. Progetto di legge restrittivo dell'immigrazione (velina senza firma)

28 maggio 1902

da R. Ministero degli affari esteri a R. Ambasciata Washington. Limitazione all'emigrazione agli Stati Uniti (f.to Il Sottosegretario di Stato Alfredo Baccelli)

6 giugno 1902

da R. Ministero degli affari esteri a R. Ambasciata Washington. Progetto di legge restrittiva dell'immigrazione (f.to Il Sottosegretario di Stato Alfredo Baccelli)

21 luglio 1902

Una grave minaccia all'emigrazione italiana, in «La Tribuna»

21 novembre 1902

da Ministero degli affari esteri. Commissariato dell'emigrazione a Comm. Edmondo Mayor Ambasciatore d'Italia Washington D.C. (f.to Bodio)

21 novembre 1902

minuta autografa di Edmondo Mayor des Planches

22 novembre 1902

L'analfabetismo e l'emigrazione. Una lettera del prof. Sergi, in «La Tribuna»

23 novembre 1902

a Ministero degli affari esteri Roma. Legge restrittiva dell'immigrazione (velina senza firma)

7 dicembre 1902

Emigrazione ed istruzione, in «Il Giornale d'Italia»

24/25 dicembre 1902

GABINETTO CRISPI 1879-1891, B. 4, F. 3

Circolare n. 14, Italiani all'estero, da Ministero degli affari esteri ai RR. Agenti diplomatici consolari all'estero. Gabinetto (f.to Il Ministro Crispi)

1 marzo 1888

da Ministero degli Affari Esteri alle regie legazioni ed ai regi consolati in America

26 luglio 1888

Società Umanitaria

APERTURA DI NUOVE SCUOLE, B. 355/3

«Corriere biellese»

19 febbraio 1912

Relazione della scuola Pro emigranti

[s.n.] giugno 1912

da Ministero di Agricoltura, Industria e Commercio, Ispettorato generale dell'industria, Divisione XXII, sez. I, n. prot. 12090, il Ministro Francesco Saverio Nitti al Presidente della Società Umanitaria – Milano

30 dicembre 1912

da Carlo Tanas insegnante ad Alfonso Maiano

8 marzo 1914

da Osimo, Segretario generale della Società Umanitaria a Comm. Camillo Corradini, Direttore generale istruzione primaria – Ministero Istruzione Pubblica – Roma

17 marzo 1914

da Ministero dell'Istruzione, Direzione Generale per l'istruzione primaria e popolare, p. 2733d8H, Risposta a lettera del 17 marzo 1914 – Direttore Generale a Segretariato Generale Società Umanitaria

26 marzo 1914

da Amministrazione scolastica della provincia di Milano a Presidente della Società Umanitaria

20 aprile 1914

CONGRESSI MAGISTRALI, B. 159/1-4

da Capo Ufficio Emigrazione Cabrini a sig. Francesco Siliato, Federazione Magistrale Archimede Siracusa

20 marzo 1908

CONTRIBUTO, B. 143/2

a Sua Eccellenza l'on. Ministro per gli Affari esteri – Roma da Il Presidente Alessi, Il Segretario Gen. Osimo, Il Capo Ufficio dell'Emigrazione Angiolo Cabrini

26 novembre 1908

da Il Ministro degli Affari Esteri a onorevole signor Angiolo Cabrini presso la società Umanitaria (f.to Tittoni)

2 dicembre 1908

a Comm. Morpurgo, Mansueto De Amicis, Gesualdo Libertini da Il Capo Ufficio dell'Emigrazione Angiolo Cabrini

4 dicembre 1908

da R. Prefettura di Milano a on. Signor Angiolo Cabrini deputato al Parlamento

28 dicembre 1908

da R. Prefettura di Milano a Il sig. Presidente della Società Umanitaria in Milano (f.to Il Prefetto)

4 gennaio 1909

a S.E. l'On. Tommaso Tittoni Ministro per gli Affari Esteri Roma (f.to Il Presidente Giulio Alessi, Il Segretario Gen. Augusto Osimo, Il Capo Ufficio emigrazione Angiolo Cabrini)

14 gennaio 1909

da Consiglio scolastico della provincia di Milano a sig. Presidente della Società Umanitaria (Ufficio Emigrazione in Europa) (f.to Il Regio Provveditore)

5 febbraio 1909

da Scuola professionale di Foggia per le arti meccaniche e fabbrili a Presidente della Società Umanitaria (f.to Il Presidente L. Pessora [?])

22 dicembre 1909

da Ministero di agricoltura, industria e commercio a Signor Presidente della Società Umanitaria (f.to il Ministro Luigi Luzzatti)

23 dicembre 1909

A. SuaEcc. Il Ministro dell'A. I. e Commercio (f.to il Presidente Alessi e Il Segretario generale Osimo)

18 gennaio 1910

CORSI MAGISTRALI (1912-1914), B. 355/2

da Segretario generale della Società Umanitaria Osimo e Presidente Della Torre a Ministro della pubblica istruzione – Palazzo della Minerva Roma

22 aprile 1912

da Chieti, Segretariato provinciale d'emigrazione – Alfredo Majano a Valär

18 agosto 1912

da Valär al direttore del Segretariato per la tutela dell'emigrazione della provincia di Verona Vassalini

2 maggio 1913

da Valär a [illeggibile]

7 agosto 1913

da Valär a Cafassi

2 settembre 1913

da Ufficio provinciale del lavoro e dell'emigrazione di Tirano Egidio Vido a Cafassi, Società Umanitaria di Milano

6 ottobre 1914

Conferenze magistrali – Un nuovo programma per l'anno venturo

s.d

CORSI SPECIALI PER EMIGRANTI DOPO L'APPROVAZIONE DEL BURNETT BILL NEGLI STATI UNITI, B. 442/4

da Società Umanitaria a Spett.le Ufficio (f.to Il Segretario generale A. Osimo)

28 giugno 1917

da Ufficio Provinciale del Lavoro e dell'Emigrazione Tirano (Valtellina) a onorevole Società Umanitaria, Ufficio centrale di emigrazione (f.to Il Direttore)

13 luglio 1917

da Segretariato dell'emigrazione per la provincia di Teramo, sede in Castellamare Adriatico a Illustre Signor Segretario generale della Società Umanitaria – Milano (f.to Il Segretario)

27 settembre 1917

FASCICOLI NOMINATIVI: LETTERA "C", B. 32/1 BIS

da Filippo Turati a Angiolo Cabrini

4 ottobre 1902

da Cafassi a Gnocchi-Viani

[14] ottobre 1902

da Giovanni Piazza a Giuseppe Scaramuccia

18 ottobre 1902

FASCICOLI NOMINATIVI: LETTERA "V", B. 36/2

accordi col Segretariato emigrazione di Zurigo per l'incarico al prof. Valär della direzione dell'Ufficio di emigrazione

8 novembre 1909

ISTITUTI DI ASSISTENZA AGLI EMIGRANTI (1914-1916), B. 465/1

da Segretariato dell'Emigrazione – Padova a Società Umanitaria

12 gennaio 1915

da Associazione Magistrale pro emigranti, Firenze via de' Conti 1 a Società Umanitaria (f.to il Presidente Giovanni Calò)

18 gennaio 1915

da Associazione Magistrale pro emigranti a Società Umanitaria (f.to Il Segretario Carlo Giovannelli)

20 gennaio 1915

da Associazione Magistrale pro emigranti a Società Umanitaria. Ammissione a Corrispondenti (f.to Il Segretario Carlo Giovannelli)

25 gennaio 1915

da capo Ufficio Giovanni Valär ad Associazione Magistrale Pro-Emigrazione

29 gennaio 1915

da Associazione Maestri Pro-Emigranti a Società Umanitaria (f.to il vicepresidente Giacomo Levi-Minzi)

5 febbraio 1915

Relazione di gennaio

20 marzo 1915

Relazione di marzo

7 aprile 1915

da Società Umanitaria a Commissariato dell'emigrazione

14 aprile 1915

da Ministero affari esteri, Commissariato dell'Emigrazione, Divisione I, Il Commissario generale De Michelis a Società Umanitaria

8 maggio 1915

da Ministero degli Affari Esteri, Commissariato dell'emigrazione. Circolare n. 15433 (f.to Il Ministro S. Sonnino)

2 giugno 1915

da Ministero degli Affari Esteri, Commissariato dell'emigrazione. Oggetto: Istruzione ai Comitati della emigrazione (f.to Il Commissario Generale Gallina)

8 giugno 1915

da MAE, Commissariato dell'emigrazione. Oggetto: Patronati, Segretariati e Istituti privati di tutela per gli emigranti (f.to Il Commissario Generale Gallina)

12 giugno 1915

da s.n. a Conte senatore Gallina, Commissariato Generale dell'Emigrazione

21 giugno 1915

a O.le Comitato Bassanese dell'Associazione "Dante Alighieri", Bassano Veneto (Vicenza) da/per il capo ufficio

30 luglio 1915

Roma, Consorzio Laziale di Assistenza ai Lavoratori. Nota

29 ottobre 1915

Roma, Consorzio Laziale di Assistenza ai Lavoratori. Nota

4 novembre 1915

da Società Umanitaria, il Segretario generale Augusto Osimo a Commissariato dell'Emigrazione

25 novembre 1915

da Segretariato del Popolo – Aquila a Direttore Generale del Commissariato dell'Emigrazione, Roma

14 dicembre 1915

da Ministero degli Affari Esteri, Commissariato dell'Emigrazione – Divisione 1, il Commissario De Michelis a Società Umanitaria

28 dicembre 1915

da Società Umanitaria, il capo ufficio Valär a Commissariato dell'Emigrazione

31 dicembre 1915

da Società di Patronato per gli emigranti, via Marina Nuova 97 Napoli a il Presidente Giovanni Petruzzi

[data non leggibile]

da Ufficio di corrispondenza romana per i Segretariati laici dell'emigrazione a Società Umanitaria (f.to Il Direttore)

26 gennaio 1916

PADOVA, B. 145/1-1

da Segretario Generale dell'Umanitaria Osimo a on. avv. Prof. Giulio Alessio, deputato al Parlamento

2 dicembre 1907

da Cabrini e Osimo a Pietro Braga, Consigliere comunale

24 gennaio 1908

da Cabrini e Osimo a Braga

1 marzo 1908

da Ufficio di tutela degli operai emigranti e di difesa contro la disoccupazione a Società Umanitaria (f.to P. Braga e M. Bordigiago)

15 dicembre 1908

da Società Umanitaria a Ufficio di tutela degli operai emigranti e di difesa contro la disoccupazione (f.to A. Cabrini)

19 dicembre 1908

Ufficio di tutela degli operai emigranti e di difesa contro la disoccupazione a Ufficio emigrazione Milano (f.to M. Bordigiago e P. Braga)

26 gennaio 1909

Relazione dei delegati. Relazione sommaria sull'opera dell'Ufficio

14 febbraio 1909

da Bordigiago e Braga a Cabrini

28 settembre 1909

da Bordigiago e Braga a Cabrini

23 ottobre 1909

da Ufficio di tutela degli operai emigranti e di difesa contro la disoccupazione a onor. Società Umanitaria

18 dicembre 1909

da Ufficio di tutela degli operai emigranti e di difesa contro la disoccupazione a Società Umanitaria (f.to G. Viterbi, P. Braga e M. Bordigiago)

s.d.

da Cabrini a Carlo Cassan

s.d.

PERUGIA, B. 145/1-5,

da Società patriottica degli operai in Città di Castello a Società Umanitaria

15 giugno 1909

SCUOLE PROFESSIONALI PER EMIGRANTI (1912), B. 355/1,

da Valär a Baronchielli

24 agosto 1912

SCUOLE PER EMIGRANTI, B. 443/3-2

da Società Umanitaria servizi per l'emigrazione – Ufficio centrale dei Segretariati laici di assistenza agli emigranti

26 maggio 1921

da Ufficio provinciale del lavoro e della previdenza sociale – Alessandria a Società Umanitaria, Servizi per l'emigrazione

26 maggio 1921

da Società Umanitaria Ufficio di Napoli a Ufficio centrale dei Segretariati laici – Assistenza emigranti

30 maggio 1921

da Il R. Ispettore dell'emigrazione a Sig. Commissario Generale (f.to C. Peluso)

10 giugno 1921

ISTITUTI DI ASSISTENZA AGLI EMIGRANTI (1914-1916), B. 465/1

da Valar a Pardini (velina gialla)

29 ottobre 1915

Da Società di Patronato per gli emigranti, via Marina Nuova 97 Napoli il Presidente Giovanni [Petruzzi] a Società Umanitaria, Ufficio emigrazione

4 novembre 1915

VERBALI DEL CONSIGLIO DIRETTIVO

verbale n. 1

16 gennaio 1903

verbale n. 6

26 febbraio 1904

verbale n. 20

19 agosto 1904

Società Dante Alighieri

F. 1893/A1

da Società Dante Alighieri – Comitato di Udine a on. Consiglio centrale della Dante Alighieri – Roma, Udine, 30 gennaio – 3 novembre 1893: Gli scolari del comune italiano di Corno di Rosazzo vanno a scuola oltre confine. Intervento del Comitato di Udine e provvedimenti del ministro Ferdinando Martini

30 gennaio 1893

F. 1905, A9 bis

Manifesto murale

s.d. 1905

F. 1905, A12 bis

Manifesto murale

s.d. 1905

B) Fonti a stampa

4° Convegno annuale dei Segretariati laici di emigrazione. Milano 24 febbraio 1911. Verbale del Convegno e relazioni sommarie dei Segretariati aderenti per l'anno 1910 (Società umanitaria, Ufficio di emigrazione centrale dei segretari laici di emigrazione) (1911), Milano, Cooperativa tip. degli operai

5° Convegno annuale dei Segretariati laici di Emigrazione, Milano, 3-4 dicembre 1911. Verbali del Convegno e Relazioni annuali dei Segretariati aderenti (Società Umanitaria. Ufficio emigrazione, Centrale dei Segretariati laici di emigrazione) (1912), Milano, Coop. Tipo-Litogr. Degli Operai

Adorni, Giovanni (1867), *Delle scuole serali e festive per gli adulti*, Parma, Tip. Ferrari
Analfabeti emigranti per gli Stati Uniti d'America. Circolare n. 19 del 22 gennaio 1914 (1914), in «Bollettino ufficiale del Ministero della pubblica istruzione», XLI, 1, 6

Ancora cattedre! (1911), in «La Coltura popolare», I, 14

Atti parlamentari, Discussioni, Senato del Regno. Tornata del 29 luglio 1921. Ripresa della discussione sulle Comunicazioni del Governo (1921), in «Bollettino dell'emigrazione», XX, 8-9

Avvertenza (1902), in «Bollettino dell'emigrazione», 1

Avvertenze popolari intorno alla legge sull'emigrazione (1902), Roma, Tip. Nazionale di G. Bertero e C.

- Corsi agricoli per colonizzatori italiani (Programma, condizioni di ammissione e regolamenti dei corsi)* (1921), in «Bollettino dell'emigrazione», X
- Bassi, Spartaco (s.d.), *Il Patronato Scolastico Comunale e le altre Opere di Assistenza Scolastica, Secondo la legge 4 giugno 1911, il Regolamento 2 gennaio 1913 e le disposizioni ministeriali*, Milano, Tipografia Luigi Oliva
- Bee (1908), in «La Vedetta», 66
- Bee. *La nostra scuola per emigranti* (1908), in «La Vedetta», 24
- Bee. *Scuola per emigranti* (1907), in «La Vedetta», 45
- Bianchi, Francesco (1912), *Il valore della scuola nel fenomeno della emigrazione*, Oderzo, Tip. Ditta G.B. Bianchi
- Bilancio dell'istruzione pubblica* (1903), in «Atti parlamentari», XXI, 2, 1, 15 dicembre
- Bilancio sull'istruzione pubblica* (1901), in «Atti parlamentari», XXI, 1, 5 giugno
- Blanchini, Eugenio (1897), *Il metodo d'agricoltura Solari e la questione agraria nell'economia pubblica e rurale in Italia*, Udine, Tip. del Patronato
- Blanchini, Eugenio (1903), *Opera dei sacerdoti del Friuli a favore degli emigranti*, in «Rivista Internazionale di Scienze Sociali e Discipline Ausiliarie», 32, 125
- Bonomelli, Geremia (1900), *Sulla emigrazione temporanea. Conferenza tenuta a Torino il 9 maggio 1900 e a Milano il 12 maggio 1900*, Cremona, Foroni
- Brosadola, Giuseppe (1903), *Il Congresso nazionale dell'emigrazione temporanea tenuto in Udine dal 22 al 23 settembre 1903*, in «Rivista Internazionale di Scienze Sociali e Discipline Ausiliarie», 33, 132
- Cabrini Angiolo, Fornasotto Enrico (1906), *Scuole speciali per emigrandi e per emigrati*, in *Relazioni, discussioni e voti del Primo Congresso Internazionale per le opere di educazione popolare* (1906)
- Cabrini, Angiolo (1896), *Lo spirito dell'opera di Enrico Pestalozzi. Riassunto della conferenza tenuta l'11 gennaio 1896 nel Ginnasio di Mendrisio*, Parma, Tip. Sociale Operaia
- Cabrini, Angiolo (1908), *Gli emigranti e la pensione*, Cuneo, Tip. operaia
- Cabrini, Angiolo (1908), *Il partito socialista italiano e la politica dell'emigrazione*, Roma, Tipografia popolare
- Cabrini, Angiolo (1909), *Manualetto per l'emigrante in Europa*, Milano, Sonzogno
- Cabrini, Angiolo (1911), *Emigrazione ed emigranti. Manuale*, Bologna, Zanichelli
- Cabrini, Angiolo (1911), *La preparazione dell'emigrante italiano. Programmi - scuole - maestri. Prima che partano!* in «La Coltura popolare», I, 8
- Cabrini, Angiolo (1911), *La preparazione di 500 maestri per istruire ed assistere gli emigranti. Il primo Esperimento dello Stato*, in «La Coltura popolare», I, 15
- Cabrini, Angiolo (1912), *Il maestro degli emigranti (Guida per lezioni e conferenze a preparazione degli emigranti italiani) con prefazione dell'on. Prof. Luigi Credaro Direttore della Rivista pedagogica. Terza edizione interamente rifatta*, Imola, Galeati
- Cabrini, Angiolo (1912), *La funzione della scuola nella nuova tutela degli emigranti*, in «La Coltura popolare», II, 6

Calimani, Felice (1916), *I profughi di guerra italiani rimpatriati attraverso la Svizzera*, in «Bollettino dell'Emigrazione», 3

Carlo Cassan e le scuole per gli emigranti in provincia di Padova, nel trigesimo della sua morte, 10 ottobre 1916 (1916), Padova, Società Coop. Tipografica

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 (1907), in «Bollettino ufficiale del Ministero dell'istruzione pubblica», XXXIV, 2, 36-37

Commissariato dell'Emigrazione (1904), *Avvertenze per chi emigra nel Brasile*, Roma, Tip. Nazionale di G. Bertero e C.

Commissariato dell'Emigrazione (1904), *Avvertenze per chi emigra negli Stati Uniti e nel Canada*, Roma, Tip. Nazionale di G. Bertero e C.

Commissariato dell'emigrazione (1907), *Avvertenze per chi emigra nella repubblica Argentina*, Roma, Tip. Nazionale di G. Bertero e C.

Commissariato dell'emigrazione (1914), *Avvertenze popolari per gli emigranti*, Roma, Cooperativa tip. Manuzio

Commissariato generale dell'emigrazione (1925), *Manuale per l'istruzione degli emigranti*, Roma, Sandron

Commissariato generale dell'emigrazione, *Scuole serali per emigranti analfabeti. Circolare 5 gennaio 1921* (1921), in «Bollettino dell'emigrazione», XX, 2

Consorzio della Società Umanitaria per la tutela dell'emigrazione temporanea in Europa (1904), in «Bollettino dell'ufficio del lavoro», 1

Consorzio per la tutela dell'emigrazione temporanea (1906), in «L'Umanitaria», II, 19-20-21

Consorzio per la tutela dell'emigrazione temporanea in Europa (1905), *Relazione del lavoro del 1° semestre 1905*, Milano, Tip. degli operai

Consorzio per la tutela dell'emigrazione temporanea in Europa (1906), in «L'Umanitaria», II, 15

Consorzio per la tutela dell'emigrazione temporanea in Europa (1906), in «L'Umanitaria», II, 22

Consorzio per la tutela dell'emigrazione temporanea in Europa (1907), *Relazione del 2° semestre 1905 e dell'anno 1906*, Milano, Tip. degli operai

Corradini, Camillo (1910), *L'istruzione primaria e popolare in Italia. Le sorprese di un'inchiesta ufficiale. Relazione presentata a S. E. il Ministro della pubblica istruzione dal comm. dottor Camillo Corradini; completamente riassunta e chiarita da Beniamino Rinaldi ed Emidio Agostinoni*, Milano, Antonio Vallardi

Crespolani, Riccardo (1911), *Istruzione Elementare e Popolare. Legge 4 giugno 1911, N. 487. Legislazione e commenti*, Como, Tipografia Editrice Ostinelli

Crispi, Francesco (1890), *Relazione a S.M. nell'udienza dell'8 dicembre 1889 sulla proposta di un decreto organico per le scuole italiane all'estero*, in «Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia», 1, 2 gennaio 1890

De Amicis, Edmondo (1899), *Sull'oceano*, Milano, Fratelli Treves

Decreto 2 gennaio 1913 n. 604 col quale viene approvato l'annesso regolamento per l'esecuzione del titolo VIII della legge 4 giugno 1911 n. 487 (patronati scolastici) e per la concessione di sussidi e indennità (pubblicato nella Gazzetta Ufficiale del 12 luglio 1913 n. 162) (1913), in «Bollettino ufficiale del Ministero della pubblica istruzione», XL, 2, 33

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, relatore Camillo Corradini (1911), Roma, Tipografia editrice nazionale

Del Robbio, Gabriele (1913), Il Libro del lavoratore. Letture per le scuole serali e festive. Vademecum dell'emigrante, Torino, Ditta G.B. Paravia e C.

Dewey, John (1916), Democrazia e educazione, trad. di E. Enriques Agnoletti, P. Paduano, Milano, Sansoni 2004

Di Jorio, Antonio (1912), Come si può fondare e far funzionare una scuola ambulante, in «La Coltura popolare», II, 9

Discorso di Luigi Credaro (Relatore del Bilancio di Pubblica Istruzione), pronunciato alla Camera dei deputati nella 1ª tornata del 14 dicembre 1903 (1903), Roma, Tipografia della Camera dei Deputati

Discussione alla Camera dei Deputati e al Senato del R. sul bilancio di previsione del Ministero affari esteri per l'esercizio finanziario 1909 (1909), in «Atti parlamentari», XXIII, 1, 22 giugno

Discussione alla Camera dei Deputati e al Senato del Regno sul bilancio di previsione del Ministero degli affari esteri per l'esercizio finanziario 1909-910 - parte riguardante i servizi dell'emigrazione (1909), in «Bollettino dell'Emigrazione», 12

Discussione alla Camera dei Deputati intorno ai disegni di legge: "Stati di previsione dell'entrata e della spesa del Fondo per l'emigrazione per l'esercizio finanziario 1909-910" e "Assestamento degli stati di previsione dell'entrata e della spesa del Fondo per l'emigrazione per l'esercizio 1908-909" (1910), in «Bollettino dell'emigrazione», 6

Discussione alla Camera dei deputati sul Bilancio degli affari esteri (1909), in «Atti parlamentari», XXIII, 1, 22 giugno

Discussione della Camera dei deputati intorno ai disegni di legge: "Assestamento degli stati di previsione dell'entrata e della spesa del Fondo per l'Emigrazione per l'esercizio finanziario 1905-906" (nn. 388 e 388A); "Stati di previsione dell'entrata e della spesa del Fondo per l'emigrazione per l'esercizio finanziario 1906-907" (nn. 389 e 389A), 1ª tornata del 21 dicembre 1906 (1907), in «Bollettino dell'emigrazione», 6

Discussione della Camera dei deputati intorno al disegno di legge: Assestamento dello stato di previsione dell'entrata e della spesa del Fondo per l'emigrazione per l'esercizio finanziario 1907-908, tornata del 3 dicembre 1907 (1908), in «Bollettino dell'emigrazione», 5

E.H.D. (1900), Italian Immigration, in «Publications of the American Statistic Association», VII, 51

Elementi per Lezioni agli emigranti continentali e transoceanici (Ufficio dell'emigrazione della Società Umanitaria) (1909), Milano, Tip. degli operai

Elenco delle pubblicazioni del Commissariato dell'emigrazione fino a tutto l'anno 1910 (1911), Roma, Cooperativa tipografica Manuzio

Ferroni, Giacomo (1919), *L'emigrazione e la scuola*, in «Rivista Pedagogica», XII, 7-8

Franzoni, Ausonio (s.d.), *Dei mezzi più acconci a modificare il concetto degli stranieri riguardo alla nostra emigrazione e ad ispirare e mantenere in essa dignità e spirito di fierezza nazionale*, in *Quarto Congresso Geografico Italiano, sezione economico-commerciale*, Milano, Tip. Bellini

Fumo, Andrea (1915), *L'orrendo terremoto del 13 gennaio 1915 con illustrazioni originali e lista dei morti e feriti*, New York, Società tipografica italiana

Galanti, Arturo (1917), *I libri per gli emigranti italiani. Relazione al Congresso del Libro*, in «La Coltura popolare», VII, 7

Galeno, Angelo [dopo 1903], *Scuola della Emigrazione temporanea - Sezione della Scuola Industriale di Belluno e Cattedra ambulante di legislazione comparata del lavoro*, Belluno, Pietro Fracchia

Gelmi, Fabio (1912), *Aritmetica e geometria ad uso degli operai delle campagne, con speciale riferimento all'arte muraria*, Milano, Coop. Tip. Operai

Ghisleri, Arcangelo (1917), *Parole d'oro*, in «La Coltura popolare», VII, 6

Giorgetti, Pacifico (1906), *Il problema della colonizzazione interna e il disegno di legge "Pantano"*, in «Rivista Internazionale di Scienze Sociali e Discipline Ausiliarie», 41, 162

Giunta parlamentare d'inchiesta sulle condizioni dei contadini nelle province meridionali e nella Sicilia (1909-1911), *Inchiesta parlamentare sulle condizioni dei contadini nelle province meridionali e nella Sicilia*, Roma, Tip. nazionale di G. Bertero e C.

Gli inganni dell'emigrazione - Operazione clandestina (1902), in «Il Giornale d'Italia», 1 giugno

Gli italiani negli Stati Uniti e specialmente nello Stato di New York (1902), in «Bollettino dell'emigrazione», 2

Grossi, Vincenzo (1902), *Emigrazione, governo e paese*, Roma, Tip. dell'Unione coop. editrice

Guida dell'emigrante italiano in Austria: Consigli, indicazioni, indirizzi (1904), Milano, Tip. degli operai

Guida dell'emigrante italiano in Francia: Consigli, indicazioni, indirizzi specialmente per i Muratori, i manovali, minatori e sterratori (Consorzio per la tutela dell'emigrazione temporanea in Europa) (1905), Milano, Tip. degli operai

Guida dell'emigrante italiano in Germania: Consigli, indicazioni, indirizzi (1904), Milano, Tip. degli operai

Guida dell'emigrante italiano in Svizzera (1908), Milano, Tip. degli operai

Guida dell'emigrante italiano in Svizzera: Consigli, indicazioni, indirizzi (specialmente per i muratori e i manovali) (1904), Milano, Tip. degli operai

Guida dell'emigrante italiano in Svizzera: Consigli, indicazioni, indirizzi specialmente per i muratori, manovali, minatori e sterratori - 4. ed. - ampliata (1909), Varese, Tip. Cooperativa Varesina

Guida dell'emigrante italiano in Ungheria e Paesi Balcanici: Consigli, indicazioni, indirizzi (1909), Varese, Tip. coop. Varesina

Guida dell'emigrante italiano nel Lussemburgo: Consigli, indicazioni, indirizzi (specialmente per i muratori e i manovali) (1906), Milano, Tip. degli operai

I corsi magistrali sull'emigrazione (1922), in «Bollettino dell'emigrazione», 6

I problemi dell'emigrazione dopo la guerra. Relazione presentata al Consiglio della Emigrazione (1917), in «Bollettino dell'emigrazione», 2

Il "debutto" di un nostro ufficio corrispondente (Ufficio dell'emigrazione di Bergamo) (1908), in «L'Umanitaria», IV, 40

Il Commissariato generale dell'emigrazione e la lotta contro l'analfabetismo degli emigranti (1919), in «Bollettino dell'emigrazione», 6

Il Congresso per l'emigrazione temporanea promosso dall'"Umanitaria" (1907), in «L'Umanitaria», III, 25

Il nuovo ordinamento dei servizi di emigrazione (1908), in «L'Umanitaria», IV, 37-38

Il Patronato scolastico secondo la legge del 4 giugno 1911, n. 487. Circolare n. 50 del 1 agosto 1913 (1913), in «Bollettino ufficiale del Ministero della pubblica istruzione», XL, 2, 33

Il Programma minimo del Partito Socialista Italiano approvato nel VI Congresso Nazionale del Partito. Roma, 8-11 settembre 1900 (1900), Milano, Tip. degli operai

Il Segretariato d'Emigrazione di Belluno (1909), in «L'Umanitaria», V, 8

Il Segretariato d'Emigrazione di Fabriano (1909), in «L'Umanitaria», V, 8

In difesa dei nostri emigranti. L'opera del Consorzio: Costituzione di Segretariati e Associazioni corrispondenti (1907), in «L'Umanitaria», III, 27

Interessi dell'emigrazione e del lavoro (1916), in «Bollettino dell'emigrazione», 4

Interpretazione dell'articolo 73 della legge 15 luglio 1906, n. 383 portante provvedimenti per le provincie meridionali (1910), in «Atti parlamentari» Doc, XXIII, 1909-10

Istruzione degli emigranti. Relazione presentata al Congresso il 18 gennaio (1903), in «L'Emigrante. Bollettino bimestrale del Segretariato dell'emigrazione di Udine», I, 1

L'"Umanitaria" e gli emigranti temporanei (1907), in «L'Umanitaria», III, 30-31

L'apertura delle scuole medie. Orari di guerra (1915), in «Corriere della Sera», XL, 292

L'assistenza agli italiani profughi dai paesi belligeranti. Informazioni del Commissariato dell'emigrazione (1916), in «Bollettino dell'emigrazione», 3

L'azione del "Segretariato dell'emigrazione" di Udine dal 1° luglio 1903 al 30 giugno 1904 (Relazione della Commissione esecutiva al Consiglio direttivo) (1904), in «Bollettino dell'emigrazione», 13

L'azione tutrice degli emigranti (1901), in «L'Emigrante», 1, 29

L'emigrazione e l'agricoltura nazionale (1901), in «L'Emigrante», 17

L'opera compiuta (1908), in «L'Umanitaria», IV, 37-38

L'Opera d'assistenza degli operai emigranti in Europa e nel Levante (1902), in «Bollettino dell'emigrazione», 3

- L'Umanitaria agli emigranti: Svizzera, Germania, Lussemburgo. Consigli, comunicazioni, indirizzi* (1909), Milano, Tip. degli operai
- L'Umanitaria e la sua opera* (1922), Milano, Coop. Grafica degli operai
- L'Umanitaria nel Mezzogiorno. Una volta ed ora* (1911), in «L'Umanitaria», VII, 9-12
- L'Umanitaria per gli emigranti* (1907), in «L'Umanitaria», III, 35-36
- L'Umanitaria per gli emigranti. Pubblicazione della società umanitaria. Numero unico, 3 febbraio 1908* (1908), Milano, Tip. degli operai
- La conferenza dell'Umanitaria* (1908), in «L'Adriatico», 8 giugno
- La scuola e l'emigrazione* (1917), in «La vita marittima e commerciale. Rassegna di marina, diritto marittimo, commercio, emigrazione e colonie», II, 1-2
- La tutela degli emigranti (Conferenza del comm. Dott. Pasquale Di Fratta, Commissario generale dell'emigrazione)* (1912), in «Bollettino dell'emigrazione», 3
- La valorizzazione degli emigranti. La preparazione culturale e professionale dell'emigrante in patria* (1923), in «Bollettino dell'emigrazione», 1
- Le condizioni igieniche delle scuole elementari di alcune province dell'Italia insulare e meridionale* (1906), in «Bollettino ufficiale del Ministero dell'istruzione pubblica», XXXIII, 20-21
- Le forze e le direttive dell'assistenza laica agli emigranti. Il nostro convegno a Padova* (1909), in «L'Umanitaria», V, 1
- Le iniziative dell'Ufficio di emigrazione per l'estero* (1907), in «L'Umanitaria», III, 26
- Le sezioni dell'Umanitaria. Brescia* (1908), in «L'Umanitaria», IV, 41
- Legge n. 17 del 1901, restrittiva dell'Emigrazione in Australia* (1902), in «Bollettino dell'emigrazione», 12
- Legge sull'immigrazione nella Colonia del Capo di Buona Speranza* (1903), in «Bollettino dell'emigrazione», 8
- Lippolis, Pietro (1914), *Emigranti istruitevi! Corso di undici lezioni per gli emigranti transoceanici*, Putignano, A. De Robertis & Figli
- Lo stato di Santa Caterina (Brasile) e l'emigrazione italiana (da un rapporto del R. Console in Florianopolis, Gherardo di Savoia; dicembre 1901)* (1902), in «Bollettino dell'emigrazione», 6
- Lombardo Radice, Giuseppe [1916], *Teoria e storia dell'educazione. L'ideale educativo e la scuola nazionale. Lezioni di pedagogia generale fondata sul concetto di autoeducazione*, Milano, Sandron
- Lombardo Radice, Giuseppe [1922], *Che cosa vuole il Mezzogiorno per la sua scuola e la sua cultura popolare, estratto dalla rivista «La Coltura popolare», anno XII - 1902 - n. 9*, Milano, Unione italiana sull'educazione popolare
- Luzzatti, Luigi (1900), *Sul progetto di legge in materia di emigrazione. 29 novembre 1900*, in Luigi Luzzatti. *Discorsi parlamentari* (2013)
- m.a.g. (1917), *Per l'istruzione degli emigranti*, in «La Coltura popolare», VII, 3
- Mancini, Stanislao Pasquale (1882), *Le scuole italiane all'estero durante l'anno scolastico 1880-81*, Roma, Tip. del Ministero degli affari esteri

- Manfroni, Camillo (1898), *La patria lontana: Libro di Lettura per le scuole coloniali e per gli emigranti italiani*, Livorno, Raffaello Giusti
- Marchetti, Pietro (1919), *La scuola per istruire gli analfabeti e preparare gli emigranti. Relazione presentata al decimo Convegno nazionale dei Segretariati laici di emigrazione aderenti alla società Umanitaria di Milano. Roma 12 e 13 Aprile 1919 (Segretariato per la tutela degli emigranti di Parma, provincia e paesi limitrofi)*, Parma, Istituti Riuniti Per L'assistenza Gratuita Ai Lavoratori (Tip. Coop. Parmense)
- Marrelli, Antonio (1909), *L'esperienza nella scuola popolare e la scienza nella pratica dell'insegnamento (Note di riforma scolastica e di Pedagogia)*, Napoli, Tip. Barnaba Cons fu Antonio
- Mayor des Planches, Edmondo (1913), *Attraverso gli Stati Uniti: per l'emigrazione italiana*, Torino, Unione Tipografico-Editrice Torinese
- Metodi americani d'istruzione generale e professionale* (1909), in «L'Umanitaria», V, 3
- Metodi americani d'istruzione generale e professionale* (1909), in «L'Umanitaria», V, 4
- 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
- Mietta, Luigi (1919), *L'emigrazione italiana in Svizzera ed il dopo-guerra*, Firenze, Rassegna Nazionale
- Ministero della pubblica istruzione (1904), *Istituzione delle scuole serali e festive per adulti analfabeti. Circolare n. 89 del 26 ottobre 1904*, in «Bollettino ufficiale del Ministero dell'istruzione pubblica», XXXI, 2, 43
- Ministero della pubblica istruzione (1906), *Le scuole serali e festive nell'anno scolastico 1904-05*, Roma, Tipografia Ludovico Cecchini
- Molinari, A. (1915), *Il terremoto del 13 gennaio*, in «L'Illustrazione italiana», XLII, 4
- Mor, Carlo Antonio (1915), *Il Patronato scolastico in rapporto col Diritto scolastico e sua funzione sociale. Conferenza tenuta in Milano alla R. Società Italiana d'Igiene il 14 marzo 1915*, Milano, Tipografia Pietro Agnelli
- Nasi, Nunzio (1901), *Per la cultura scientifica. Inaugurandosi il IV Congresso geografico italiano. Milano, 10 aprile 1901*, in N. Nasi (1901)
- Nasi, Nunzio (1901), *Per la pubblica educazione. Discorsi pronunziati dal Ministro on. Nunzio Nasi*, Roma, Tip. Ludovico Cecchini
- Nasi, Nunzio (1901), *Per le cattedre di patologia esotica. Risposta ad un'interpellanza del senatore Maragliano, 11 dicembre 1901*, in N. Nasi (1903)
- Nasi, Nunzio (1903), *Per la pubblica educazione. Alcuni discorsi pronunziati nel parlamento da S.E. il ministro della pubblica istruzione on. Nunzio Nasi dal 28 novembre 1901 al 31 dicembre 1902*, Roma, Tip. Ditta Ludovico Cecchini
- Nelle istituzioni milanesi. La Società "Dante Alighieri"* (1923), in «Città di Milano», XXXIX, 2
- Nitti, Francesco Saverio (1946), *Eroi e briganti*, Milano, Longanesi
- Notizie sull'emigrazione* (1913), in «Bollettino ufficiale del Ministero dell'istruzione pubblica», XL, 1, 16

- Notizie sulla emigrazione e sul lavoro all'estero* (1916), in «Bollettino dell'emigrazione», 3
- Ordinanza per i corsi magistrali sulla emigrazione del 28 luglio 1914* (1914), in «Bollettino ufficiale del Ministero dell'istruzione pubblica», XLI, 1, 33
- Ordinanza per i corsi magistrali sulla emigrazione del 31 luglio 1913* (1913) in «Bollettino ufficiale del Ministero dell'istruzione pubblica», XL, 1, 34
- Ordinanza per le conferenze magistrali e pei corsi magistrali sull'emigrazione del 26 luglio 1911* (1911), in «Bollettino ufficiale del Ministero dell'istruzione pubblica», XXXVIII, 2, 33
- Orlando, Vittorio Emanuele (1903), *Risposta all'interpellanza del senatore Maragliano al Ministro della pubblica istruzione*, in Vittorio Emanuele Orlando (2002)
- Orlando, Vittorio Emanuele (1903), *Sul disegno di legge «Stato di previsione della spesa del Ministero della pubblica istruzione per l'esercizio finanziario 1903-1904»*, in Vittorio Emanuele Orlando (2002)
- Orlando, Vittorio Emanuele (1904), *Risposta alle interpellanze dei senatori Del Giudice e Cantoni al Ministro della pubblica istruzione*, in Vittorio Emanuele Orlando (2002)
- Pascoli, Giovanni (1911), *La grande proletaria s'è mossa*, in G. Baldi, S. Giusso, M. Razetti, G. Zaccaria (1998)
- Per gli emigranti in Grecia: principali disposizioni della legge Boma sugli infortuni (miniere e officine metallurgiche), e regolamento della cassa di soccorso per gli impiegati e operai della compagnia francese delle miniere del Laurium (Consorzio per la tutela dell'emigrazione temporanea in Europa)* (1907), Milano, Tip. degli operai
- Per i nostri emigrati* (1908), in «L'Umanitaria», IV, 42-43
- Per l'assistenza laica all'emigrazione temporanea. Contributo al "Congresso degli italiani all'estero". Roma, 18 ottobre e seguenti 1908 (Società Umanitaria, fondazione P.M. Loria, Ufficio dell'emigrazione)* (1908), Milano, Tip. degli operai
- Per la preparazione degli emigranti* (1922), in «La Coltura popolare», XII, 9
- Per le scuole degli emigranti* (1913), in «La Coltura popolare», III, 9
- Pisani, Pietro (1904), *Il vero pericolo dell'emigrazione temporanea*, in «Rivista Internazionale di Scienze Sociali e Discipline Ausiliarie», 36, 143
- Postiglione, A. (1909), *Le scuole per gli emigranti. Relazione fatta al 3° Congresso Magistrale Abruzzese tenuto in Chieti il settembre 1909*, Sulmona, Tip. Angeletti
- Primo Congresso Italiano dell'assistenza all'emigrazione continentale. Milano, maggio 1913. Rendiconti delle sedute* (1914), Tip. Ripalta, Milano
- Pro emigranti. Per l'istruzione degli emigranti* (1909), in «L'Umanitaria», V, 7
- Programmi dei corsi estivi di educazione e d'igiene infantile che si terranno dal giorno 16 agosto a tutto il 30 settembre p.v. nelle seguenti sedi: Caserta, Cremona, Lecce, Novara, Siena, Trapani* (1910), in «Bollettino ufficiale del Ministero dell'istruzione pubblica», XXXVII, 1, 32
- Programmi e istruzioni per le scuole elementari* (1905), in «Bollettino ufficiale del Ministero dell'istruzione pubblica», supplemento al n. 9, XXXII, 1, 9

Proposte di modificazione alle leggi sull'immigrazione negli Stati Uniti dell'America del Nord (1902), in «Bollettino dell'emigrazione», 11

Provvedimenti per la scuola e pei maestri elementari (1904), in «Atti parlamentari», XXI, 2, 2 giugno

R.D. 2 gennaio 1913 n. 604 col quale viene approvato l'annesso regolamento per l'esecuzione del titolo VIII della legge 4 giugno 1911 n. 487 (patronati scolastici) e per la concessione di sussidi e indennità (pubblicato nella Gazzetta Ufficiale del 12 luglio 1913 n. 162) (1913), in «Bollettino ufficiale del Ministero dell'istruzione pubblica», XL, 2, 33

Ravà, Vittore (1904), *Scuole serali e festive per adulti analfabeti. Relazione a S.E. il Ministro*, Roma, Tipografia Ditta Ludovico Cecchini

Regolamento per le Scuole Serali e Festive di Complemento alla Istruzione Elementare Obbligatoria in applicazione dell'art. 7 della Legge 15 luglio 1877, N. 3961 (1880), in Ministero della pubblica istruzione, *Scuole serali e festive di complemento alla istruzione obbligatoria*, Roma, Stab. tip. italiano

Relazione del 2° Congresso siciliano dell'emigrazione, tenutosi in Palermo il 6, 7, 8 e 9 Maggio 1906. Segretariato dell'Emigrazione (1907), Palermo, C. Zanzo (Fratelli Vena)

Relazione del Ministro dell'istruzione pubblica a S.M. in udienza del 22 aprile 1866, per incoraggiamenti alla istituzione delle scuole per gli adulti (1866), in «Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia», 115, 26 aprile

Relazione della Commissione di vigilanza sul Fondo per l'emigrazione presentata alla Camera dei Deputati dal Ministero degli affari esteri il 18 giugno 1906 (1906), in «Bollettino dell'emigrazione», 13

Relazione della Giunta generale del bilancio alla Camera dei Deputati sullo stato di previsione del Fondo dell'emigrazione per l'esercizio finanziario 1904-05 (1904), in «Bollettino dell'emigrazione», 12

Relazione presentata dal presidente del Consiglio ministro ad interim degli affari esteri (Crispi). Riordinamento delle scuole italiane all'estero. Seduta dell'11 febbraio 1889 (1889), in «Atti parlamentari» Doc., XVI, 3, doc.

Relazione sulle scuole invernali per gli emigranti istituite nell'inverno 1908-1909 (Segretariato dell'emigrazione di Belluno, Commissione per le scuole degli emigranti) (1909), Belluno, Tip. Commerciale

Relazione sulle Scuole per gli emigranti che funzionarono nell'inverno 1910-1911 (Segretariato dell'emigrazione di Belluno, Commissione per le scuole degli emigranti) (1912), Belluno, Tip. F. Cavessago

Relazioni, discussioni e voti del Primo Congresso Internazionale per le opere di educazione popolare sotto gli auspici della Società Umanitaria. Milano, 15-16-17 settembre 1906 (1906), Milano, per cura del Comitato ordinatore presso la Società Umanitaria

Rendiconti sommari delle adunanze del Consiglio dell'emigrazione (8 febbraio-1° giugno 1907) (1908), in «Bollettino dell'emigrazione», 1

Rendiconti sommari delle adunanze del Consiglio dell'emigrazione (4-9 luglio 1911) - Adunanza del 4 luglio 1911 (1912), in «Bollettino dell'emigrazione», 9

- Rendiconti sommari delle adunanze del Consiglio dell'emigrazione (18 dicembre 1912, 20, 21 e 22 maggio 1913) (1914)*, in «Bollettino dell'emigrazione», 2
- Rendiconti sommari delle sedute del Consiglio dell'emigrazione tenute nell'anno 1904 (Sessione 1^a – Sedute dei mesi di febbraio, aprile e maggio). Seduta pomeridiana del 12 febbraio 1904 (1904)*, in «Bollettino dell'emigrazione», 10
- Rendiconto morale per l'esercizio 1904 (1905)*, in «L'Umanitaria», I, 10-11
- Resoconto del 2° Congresso dell'emigrazione temporanea tenutosi in Milano nei giorni 13 e 14 gennaio 1907 promosso dalla Società Umanitaria (1907)*, Milano, Tip. degli operai
- Reynaudi, Carlo Leone (1908), *Relazione sui servizi dell'emigrazione per il periodo aprile 1907-aprile 1908*, in «Bollettino dell'emigrazione», 9
- Ricci, Domenico (1911), *Scuole per gli emigranti. Relazione e programma didattico particolareggiato*, Rossano, Tip. della Nuova Rossano
- Roger, Maurice (1912), *L'Instruction des Emigrants en Italie*, in «Revue Pédagogique», nouvelle série, 61
- Romanelli, Lorenzo (1907), *Il II° Congresso per la difesa dell'emigrazione temporanea*, in «Rivista Internazionale di Scienze Sociali e Discipline Ausiliarie», 43, 170
- Rossi, Egisto (1884), *Gli Stati Uniti e la concorrenza americana: studi di agricoltura, industria e commercio*, Firenze, Tip. G. Barbera
- Rossi, Egisto (1889), *La istruzione pubblica negli Stati Uniti*, Roma, Stab. Tip. di E. Sinimberghi
- Rossi, Egisto (1891), *Dall'America del Nord*, Ufficio della Rassegna Nazionale, Firenze Tip. Cellini
- Rossi, Egisto [1897], *Stati Uniti d'America: l'emigrazione italiana agli Stati Uniti*, Roma, Tip. del Ministero degli affari esteri
- Rouquié, C. (1922), *Une méthode globale de lecture*, in «Revue Pédagogique», 80
- Rousseau, Jean-Jacques (1762), *Emilio o dell'Educazione*, trad. it. di P. Massimi, Milano, Oscar Mondadori 2013
- Saraz, Alfredo (1914), *L'emigrazione e la scuola. Discorso in apertura del Corso sull'emigrazione a Pesaro*, Firenze, Gualtiero Federici
- Scalabrini, Angelo (1890), *Sulla emigrazione e colonizzazione italiana specialmente nell'America del Sud*, in Z. Ciuffoletti, M. Degl'Innocenti (1978)
- Scalabrini, Giovan Battista (1891), *Dell'assistenza alla emigrazione Nazionale e degli istituti che Vi provvedono. Rapporto all'Esposizione di Palermo. Mons. G.B. Scalabrini Vescovo di Piacenza*, Piacenza, Marchesotti e Porta
- Scherillo, Michele (1912), *Le scuole serali e festive, le Scuole professionali, e la Scuola superiore femminile Alessandro Manzoni. Due discorsi di Michele Scherillo, assessore comunale*, Milano, Tipografia U. Allegretti
- Scuola per gli emigranti in Abruzzo (1912)*, in «La Coltura popolare», III, 6
- Scuole per emigranti istituite dal Commissariato (1921)*, in «Bollettino dell'emigrazione», 3

Sillabario per gli alunni delle scuole per emigranti organizzate dal Commissariato generale dell'emigrazione (1920), Roma, Stabilimento poligrafico per l'amministrazione della guerra

Società "Dante Alighieri" (1906), *I. La Commissione per l'Emigrazione. II. Le biblioteche di bordo per gli Emigranti*, Napoli, F. Di Gennaro e A. Morano

Società Umanitaria (1906), *L'opera della Società Umanitaria dalla sua fondazione ad oggi 1° maggio 1906*, Milano, Scuola del libro

Società Umanitaria (1911), *L'opera della Società Umanitaria dalla sua fondazione ad oggi, 1° maggio 1911*, Milano, Cooperativa Tip. operai

Società Umanitaria (1912), *Programma per corsi d'insegnamento a favore di Operai Muratori nei Centri d'Emigrazione, estratto da "La Coltura Popolare", Anno II - N. 23*, Varese, Premiata Tipografia Cooperativa Varesina

Società Umanitaria, Scuole d'arti e mestieri. Sezione 3 Scuola-laboratorio di elettrotecnica (1902), Milano, [s.n.]

Solari, Stanislao (1901), *Nuova fisiocrazia: studii e note*, Parma, Fiaccadori

Solari, Stanislao (1906), *Agricoltura vecchia agricoltura nuova: conseguenze* (1906), Parma, Fiaccadori

Statistica dell'emigrazione italiana all'estero nel 1886 (1887), in «Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia», 55, 8 marzo

Statuto, regolamento, programma della scuola laica per emigranti e Biblioteca popolare (fondazione Borella) di Bee (1908), s.l., S. Tip.

Sulla associazione detta di San Raffaele per la protezione degli immigranti italiani negli Stati Uniti. Notizie fornite dal Presidente Marchese Volpe Landi al Commissariato Generale dell'Emigrazione (1903), in «Bollettino dell'emigrazione», 1

Sussidi accordati sul Fondo per l'emigrazione alle associazioni di patronato per l'esercizio finanziario 1907-1908 (1908), in «Bollettino dell'emigrazione», 1

Torniamo allo Statuto (1897), in «Nuova Antologia di scienze, lettere ed arti», 67

Touring club italiano (1901), *Catalogo della Mostra retrospettiva di comunicazioni, viaggi e trasporti tenuta in occasione del Quarto Congresso geografico italiano in Milano il 10 aprile 1901 e seguenti*, Milano, Società lito-tip. lombarda

Ufficio dell'emigrazione (1908), in «L'Umanitaria», IV, 40

Ufficio di tutela degli operai emigranti e di difesa contro la disoccupazione. Relazione sull'opera dell'Ufficio nell'anno 1909 presentata all'Assemblea dei Delegati – 6 marzo 1910 (1910), Padova, Società coop. Tipografica

Ufficio di tutela degli operai emigranti e di difesa contro la disoccupazione Padova. Relazione sull'opera dell'Ufficio nell'anno 1910 presentata all'assemblea dei delegati, 26 marzo 1911 (1911), Padova, Società coop. Tipografica

Ufficio di tutela degli operai emigranti e di difesa contro la disoccupazione. Relazione sull'opera dell'Ufficio nell'anno 1911 presentata all'Assemblea dei delegati – 2 Giugno 1912 (1912), Padova, Società coop. Tipografica

Ufficio di tutela degli operai emigranti e opera contro la disoccupazione. Relazione sull'opera dell'Ufficio nell'anno 1908 (1910), Padova, Società coop. Tipografica

Unione magistrale nazionale (1905), *Quarto Congresso delle sezioni. Perugia 22, 23, 24 settembre 1904*, Roma, Tip. popolare

Vidari, Giovanni (1923), *Educazione nazionale. Saggi e discorsi*, Torino, Paravia

Vigilanza sulla erogazione delle somme concesse a titolo di sussidio ad enti e associazioni. Circolare n. 44 del 16 giugno 1910 (1910), in «Bollettino ufficiale del Ministero dell'istruzione pubblica», XXXVII, 1, 25-26

Villari, Pasquale (1866), *L'insegnamento universitario e le sue riforme*, s.l., s.n.

Villari, Pasquale (1868), *Scritti pedagogici*, Firenze, Paravia

Villari, Pasquale (1891), *Nuovi scritti pedagogici*, Firenze, Sansoni

Villari, Pasquale (1905), *Discussioni critiche e discorsi*, Bologna, Zanichelli

Villari, Pasquale (1909), *Scritti sulla emigrazione e sopra altri argomenti vari di P. Villari*, Bologna, Zanichelli

C) Dispositivi legislativi

Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia

Regolamento n. 4101 *per la legge sull'obbligo dell'istruzione elementare*, 262, 9 novembre 1877

Legge 24 settembre 1882 n. 999 *che approva il testo unico della legge elettorale politica*, 226, 27 settembre 1882

Legge 30 gennaio 1888 n. 5866 *che regola la materia dell'emigrazione e relativo Regolamento*, 8, 10 gennaio 1889

R. decreto n. 6566 *decreto organico per le scuole italiane all'estero*, 1, 2 gennaio 1890

R. decreto n. 6567 *regolamento per le scuole italiane all'estero*, 1, 2 gennaio 1890

R. decreto n. 6614 *che dichiara governativi il Ginnasio pareggiato istituito in Tunisi, le Scuole tecniche, con classe complementare di commercio istituite in Alessandria d'Egitto, Costantinopoli, Salonico e Tunisi e le Scuole commerciali istituite in Cairo d'Egitto e Tripoli di Barberia*, 39, 15 febbraio 1890

R. decreto n. 6615 *che dichiara governative varie Scuole italiane elementari maschili all'estero*, 39, 15 febbraio 1890

R. decreto n. 6616 *che dichiara governative varie Scuole italiane elementari femminili all'estero*, 39, 15 febbraio 1890

R. decreto n. 6617 *che dichiara governativi i Giardini o Asili d'infanzia italiani all'estero*, 39, 15 febbraio 1890

Legge 11 luglio 1894 n. 286 *che modifica la legge elettorale politica e la legge comunale e provinciale, per la parte concernente la compilazione delle liste elettorali*, 163, 12 luglio 1894

Legge 11 luglio 1894 n. 287 *sulle operazioni elettorali amministrative e politiche*, 163, 12 luglio 1894

Legge 31 gennaio 1901 n. 23 *concernente disposizioni sull'emigrazione*, 29, 4 febbraio 1901

Legge 1 febbraio 1901 n. 24 *concernente disposizioni sulla tutela delle rimesse e dei risparmi degli emigranti italiani all'estero*, 29, 4 febbraio 1901

Legge 19 giugno 1902 n. 242 *riflettente disposizioni circa il lavoro delle donne e dei fanciulli negli opificî industriali, laboratori ecc.*, 157, 7 luglio 1902

Legge 31 marzo 1904 n. 140 *che emana provvedimenti a favore della provincia di Basilicata*, 93, 20 aprile 1904

Legge 8 luglio 1904 n. 407 *concernente provvedimenti per la scuola e pei maestri elementari*, 182, 4 agosto 1904

Legge 15 luglio 1906 n. 383 *concernente provvedimenti per le province meridionali, per la Sicilia e per la Sardegna*, 178, 31 luglio 1906

Legge 17 luglio 1910 n. 538 *che stabilisce alcuni provvedimenti riguardanti l'emigrazione*, 185, 8 agosto 1910

Legge 4 giugno 1911 n. 487 *riguardante i provvedimenti per l'istruzione elementare e popolare*, 142, 17 giugno 1911

R. decreto n. 1086 *Regolamento attuativo per la costituzione e il funzionamento del Consiglio dell'emigrazione*, 262, 17 ottobre 1911

R. decreto-legge n. 635 *concernente l'espatrio per ragioni di lavoro*, 122, 18 maggio 1915

R. decreto-legge 1371 *che costituisce l'«Opera contro l'analfabetismo» con sede in Roma*, 244, 17 ottobre 1921

Bibliografia generale

- Agazzi, Aldo (1963), *Scuole nuove e Attivismo*, in *Questioni di storia della pedagogia*, Brescia, La Scuola
- Alatri, Paolo (1994), *Giovanni Cosattini (1878-1954): una vita per il socialismo e la libertà*, Udine, Aviani
- Albera Dionigi, Corti Paola (2000), *La montagna mediterranea: una fabbrica d'uomini? Mobilità e migrazione in una prospettiva comparata (secoli XV-XX)*, Cavallermaggiore, Gribaudo
- Alle origini dell'Umanitaria: un moderno concetto di assistenza nella bufera sociale di fine '800 (1893-1903)* (2013), a cura di M.L. Ghezzi e A. Canavero, Milano, Società Umanitaria e Coop. Raccolto
- Amaldi Edoardo, Segreto Luciano (1983), *Corbino, Orso Mario*, in «Dizionario biografico degli italiani», 28
- Andreucci, Franco (1977), *Il Partito socialista italiano e la II Internazionale*, in «Studi Storici», XVIII, 2
- Associazione degli ex Parlamentari e Consiglieri Regionali della Basilicata (2003), *Zanardelli e la Basilicata cento anni dopo. Convegno: Matera 29 gennaio 2003: atti*, Consiglio regionale della Basilicata, stampa (Soveria Mannelli, Rubbettino Industrie Grafiche ed Editoriali)
- Baldi Guido, Giusso Silvia, Razetti Mario, Zaccaria Giuseppe (1998), *Dal testo alla storia. Dalla storia al testo*, Torino, Paravia
- Barausse, Alberto (2015), *Processi di nazionalizzazione e insegnanti durante la guerra. L'Unione generale degli insegnanti italiani (1915-1918)*, in «Rivista di storia dell'educazione», 35, 1
- Barausse, Alberto (2013), *Caratti, Umberto*, in *Dizionario Biografico dell'Educazione (1800-2000)*, Milano, Bibliografica, scheda 471
- Bartoli Langeli, Attilio (2000), *La scrittura dell'italiano*, Bologna, Il Mulino
- Battistini Francesco, Natale Maria Serena (2015), *Migrazioni di massa fino al 2050. Il fenomeno che cambierà l'Europa*, in «Corriere della Sera», 29 agosto 2015
- Bauer, Riccardo (1947), *Del concetto moderno di assistenza sociale e di un caratteristico istituto assistenziale: la "Società Umanitaria" di Milano*, in «Rivista degli infortuni e delle malattie professionali», 4
- Bauer, Riccardo (1962), *Una caratteristica istituzione sociale: la «Società Umanitaria» Fondazione P.M. Loria*, in «Giornale degli economisti e Annali di economia», nuova serie, XXI, 5-6
- Bertagna, Giuseppe (2010), *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, Brescia, La Scuola
- Bertagna, Giuseppe (2012), *Fare laboratorio. Scenari culturali ed esperienze di ricerca nelle scuole del secondo ciclo*, Brescia, La Scuola (a cura di)

- Berti, Giampietro (2004), *Socialismo, anarchismo e sindacalismo rivoluzionario nel Veneto tra Otto e Novecento. Atti del Convegno. Castello di Monselice, 12 ottobre 1903*, Padova, Il Poligrafo (a cura di)
- Bertini, Fabio (2004), *Le parti e le controparti: le organizzazioni del lavoro dal Risorgimento alla liberazione*, Milano, Angeli
- Bertoni Jovine, Dina (1965), *Storia dell'educazione popolare in Italia*, Bari, Laterza
- Bettoli, Gian Luigi (2007), *Un geografo socialista alle soglie del "secolo breve". L'impegno politico e sociale di Giuseppe Ricchieri*, in «Atti dell'Accademia "San Marco" di Pordenone», 9
- Bevilacqua Piero, De Clementi Andreina, Franzina Emilio (2001), *Storia dell'emigrazione italiana*, vol. I Partenze, vol. II Arrivi, Roma, Donzelli (a cura di)
- Bevilacqua, Piero (2001), *Società rurale e emigrazione*, in P. Bevilacqua, A. De Clementi, E. Franzina (2001)
- Bianchin Paolo (2016), *Apprendere la concorrenza: l'emigrazione nei manuali scolastici europei tra la fine dell'Ottocento e i primi decenni del Novecento*, in «Studi sulla Formazione», [s.l.], feb. 2016
- Bocci, Marco (1999), *Geisser, Alberto*, in «Dizionario biografico degli italiani», 52
- Bonelli, Franco (1969), *Bodio, Luigi*, in «Dizionario biografico degli italiani», 11
- Bonoli, Renzo [2013], *Emigrare non è solo per uomini: storie e ritratti di donne emiliano-romagnole in emigrazione*, [Bologna], Istituto Fernando Santi
- Borghi, Lamberto (1983), *Introduzione ai lavori del Convegno*, in Cirse (1983)
- Borraro, Pietro (1976), *A proposito del viaggio di Zanardelli in Basilicata*, Galatina, Congedo
- Buvoli, Alberto (2004), *1866-1914: il processo di integrazione nello stato unitario*, in *Il Friuli: storia e società*, Udine, Istituto friulano per la storia del movimento di liberazione
- Caravale, Giulia (1998), *Fusinato, Guido*, in «Dizionario biografico degli italiani», 50
- Carocci, Giampiero (1971), *Giolitti e l'età giolittiana. La politica italiana dall'inizio del secolo alla prima guerra mondiale*, Torino, Einaudi
- Caroli, Dorena (2014), *Per una storia dell'asilo nido in Europa tra Otto e Novecento*, Milano, Angeli
- Carr, Edward H. (1966), *Sei lezioni sulla storia*, a cura di R.W. Davies, trad. it di C. Ginsburg, Torino, Einaudi 2001
- Casimirri, Silvana (2013), *L'emigrazione italiana in 150 anni di storia unitaria. Atti del Convegno (Cassino, 13-14 ottobre 2011)*, Università degli studi di Cassino e del Lazio meridionale, Cassino, Ciolfi (a cura di)
- Castelli, Antonio (1984), *Cosattini, Giovanni*, in «Dizionario biografico degli italiani», 30
- Cerasi, Laura (2012), *Pedagogia e antipedagogie della nazione. Istituzioni e politiche culturali nel Novecento italiano*, Brescia, La Scuola
- Chabod, Federico (1962), *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 (2007), *Dal mestiere alla professione magistrale. Note sul lavoro dei maestri elementari nel secondo Ottocento*, in «History of Education & Children's literature», II/1, 2007
- Chiosso, Giorgio (2012), *Novecento pedagogico. Con un'appendice sul dibattito educativo nell'Italia del secondo '900. Nuova edizione riveduta e ampliata*, Brescia, La Scuola
- Chiosso, Giorgio (2012), *Pedagogia dal basso medioevo a oggi*, Milano, Einaudi scuola
- Cianferotti, Giulio (2013), *Orlando, Vittorio Emanuele*, in «Dizionario biografico degli italiani», 79
- Cirse Centro italiano per la ricerca storico-educativa (1983), *Istruzione popolare nell'Italia liberale. Le alternative delle correnti di opposizione. Atti del 2° Convegno nazionale. Pisa 12-13 novembre 1982*, a cura di G. Genovesi, C.G. Lacaita, Milano, Angeli
- Ciuffoletti Zeffiro, Degl'Innocenti Maurizio (1978), *L'emigrazione nella storia d'Italia: 1868/1975. Storia e documenti*, Firenze, Vallecchi (a cura di)
- Ciuffoletti Zeffiro, Sabbatucci Giovanni, Degl'Innocenti Maurizio (1992), *Storia del Psi*, Roma-Bari, Laterza
- Ciullo Laura, De Ianni Nicola (2010), *Miraglia, Nicola*, in «Dizionario biografico degli italiani», 74
- Colombo Claudio A. (2007), *Una Casa per gli Emigranti 1907. Milano, l'Umanitaria e i servizi per l'emigrazione*, Milano, Raccolto (a cura di)
- Colombo Claudio A., Beretta Dragoni Marina (2008), *Maria Montessori e il sodalizio con l'Umanitaria*, Milano, Edizioni Raccolto-Umanitaria
- Commissariato generale dell'emigrazione (1925), *Manuale per l'istruzione degli emigranti*, Roma, Sandron
- Craici, Vincenzo (1955), *Le civiche scuole serali e domenicali 1861-1955*, in «Città di Milano», 72, 1
- Cristaldi Flavia, Leonardi Sandra, Licata Delfina (2015), *L'emigrazione italiana in un bicchier di vino: tra viti, vini e culture*, Roma, Edizioni Nuova Cultura
- Culicelli, Paola (2015), *Mal d'America: scrittrici italiane dell'emigrazione*, Firenze, Le Lettere
- D'Ambrosio, Matteo (1990), *Nuove verità crudeli. Origini e primi sviluppi del futurismo a Napoli*, Napoli, Guida
- D'Amico, Nicola (2010), *Storia e storie della scuola italiana. Dalle origini ai giorni nostri*, Bologna, Zanichelli
- D'Amico, Nicola (2015), *Storia della formazione professionale in Italia. Dall'uomo da lavoro al lavoro per l'uomo*, Milano, Angeli
- De Felice, Renzo (1964), *L'emigrazione e gli emigranti nell'ultimo secolo*, in «Terzo Programma», 3
- De Fort, Ester (1995), *Scuola e analfabetismo nell'Italia del '900*, Bologna, Il Mulino

- De Mauro, Tullio (1963), *Storia linguistica dell'Italia unita*, Bari, Laterza
- De Natale, Maria Luisa (2001), *Educazione degli adulti*, Brescia, La Scuola
- De Rosa, Gabriele (1958), *La legge Daneo-Credaro e la scuola popolare*, in «Rassegna di Politica e di Storia», 34-35-36
- De Rosa, Gabriele (1977), *Il patto Gentiloni*, in E. Gentile (1977)
- Deaglio, Enrico (2015), *Storia vera e terribile tra Sicilia e America*, Palermo, Sellerio
- Della Campa, Massimo (2003), *Il modello Umanitaria. Storia, immagini, prospettive*, Milano, Raccolto (a cura di)
- Della Peruta Franco, Cantarella Elvira (2005), *Bibliografia dei periodici economici lombardi, 1815-1914*, Milano, Angeli (a cura di)
- Della Peruta Franco, Misiani Simone, Pepe Adolfo (2000), *Il sindacalismo federale nella storia d'Italia*, Milano, Angeli (a cura di)
- Della Peruta, Franco (1997), *Osvaldo Gnocchi Viani nella storia del movimento operaio e del socialismo*, Milano, Angeli (a cura di)
- Ellero, Elpidio (s.d.), *L'azione sociale e pedagogica di Don Eugenio Blanchini (1863-1921)*, Udine, Arti Grafiche Friulane
- Fauri, Francesca (2015), *Storia economica delle migrazioni italiane*, Bologna, Il Mulino
- Fava, Andrea (1986), *La guerra e la scuola: propaganda, memoria, rito (1915-1940)*, in «Materiali di lavoro. Rivista di studi storici», nuova serie, 3-4
- Fava, Andrea [1981], *Assistenza e propaganda nel regime di guerra (1915-1918)*, [Milano], Giuffrè
- Ferraioli, Gianpaolo (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, Edizioni scientifiche italiane
- Fiorentino, Daniele (2010), *Gli Stati Uniti e l'Italia alla fine del XIX secolo*, Roma, Gangemi (a cura di)
- Floriani, Giorgio (1974), *Scuole italiane all'estero. Cento anni di storia*, Roma, Armando
- Fondazione Brodolini (1983), *Gli italiani fuori d'Italia. Gli emigrati italiani nei movimenti operai dei paesi d'adozione 1880-1940*, a cura di B. Bezza, Milano, Angeli
- Franzina, Emilio (1979), *Merica! Merica! Emigrazione e colonizzazione nelle lettere dei contadini veneti in America latina 1878-1902*, Milano, Feltrinelli
- Frassati, Luciana (1979), *Un uomo, un giornale: Alfredo Frassati*, Roma, Edizioni di Storia e Letteratura
- Fruci, Gian Luca (2012), *Nasi, Nunzio*, in «Dizionario biografico degli italiani», 77
- Fulloni, Alessandro (2016), *Italiani all'estero: 107 espatriati nel 2015, i giovani sono sempre di più*, in «Corriere della Sera», 6 ottobre
- Fumo, Andrea (1915), *L'orrendo terremoto del 13 gennaio 1915 con illustrazioni originali e lista dei morti e feriti*, New York, Società tipografica italiana

- Fusco, Marcella (1981), *L'associazione nazionale per gli interessi del Mezzogiorno nella lotta contro l'analfabetismo: 1910-1928*, in «Archivio storico per le province napoletane», III, 20
- Gabaccia, Donna R. (2003), *Emigranti. Le diaspore degli italiani dal Medioevo a oggi*, Torino, Einaudi
- Galimberti Paolo M., Manfredini Walter (1995), *L'Umanitaria in biblioteca. Catalogo delle pubblicazioni realizzate dalla Società Umanitaria o inerenti la sua storia e le sue attività conservate nella propria biblioteca*, Milano, [s.n.] (a cura di)
- Galli, Giorgio (1980), *Storia del socialismo italiano*, Roma-Bari, Laterza
- Gallina, Giuseppe (1974), *Il problema religioso nel Risorgimento e il pensiero di Geremia Bonomelli, con documenti inediti*, Roma, Università Gregoriana
- Gallo, Stefano (2012), *Riempire l'Italia: le migrazioni nei progetti di colonizzazione interna, 1868-1910*, in «Meridiana», 75
- Gallo, Stefano (2016), *Educare chi se ne va: i corsi statali di alfabetizzazione e formazione professionale per gli emigranti in Italia (1920-1926)*, in «Rivista di storia dell'educazione», 3, 1
- Gandolfo, Francesca (2014), *Il Museo Coloniale di Roma (1904-1971). Fra le zebre nel paese dell'olio di ricino*, Roma, Gangemi
- Gelmi, Ornella (2012), *Il laboratorio nella storia della scuola italiana*, in G. Bertagna (2012)
- Gentile, Emilio (1977), *L'Italia giolittiana. La storia e la critica*, Roma-Bari, Laterza (a cura di)
- Gentile, Emilio (2006), *La grande Italia. Il mito della nazione nel XX secolo*, Roma-Bari, Laterza
- Gentile, Emilio (2011), *Le origini dell'Italia contemporanea. L'età giolittiana*, Roma-Bari, Laterza
- Gentile, Emilio (2014), *L'apocalisse della modernità. La grande guerra per l'uomo nuovo*, Milano, RCS
- Giammancheri, Enzo (1974-75), *I primi critici della pedagogia di Gentile*, in «Pedagogia e vita», 5
- Giancristofaro, Emiliano (2011), *Cara moglie: storie e lettere a casa di emigranti abruzzesi*, Lanciano, Rivista abruzzese
- Gioielli, Mauro (1998), *Un molisano vice presidente della Camera. Il delitto Pietravallo*, in «Extra», V, 37
- Golini Antonio, Amato Flavia (2001), *Uno sguardo a un secolo e mezzo di emigrazione italiana*, in P. Bevilacqua, A. De Clementi, E. Franzina (2001)
- Hazon, Filippo (1994), *Storia della formazione professionale in Lombardia*, Milano, Camera di Commercio, industria artigianato e agricoltura
- Labanca, Nicola (1993), *In marcia verso Adua*, Torino, Einaudi
- Lacaita, Carlo G. (1983), *Politica e istruzione popolare nel movimento socialista*, in Cirse (1983)

- Lacaita, Carlo G. (1985), *Giuseppe Colombo. Industria e politica nella storia d'Italia: scritti scelti, 1861-1916*, Milano-Bari, Cariplo-Laterza (a cura di)
- Lacaita, Carlo G. (2009), *La leva della conoscenza: istruzione e formazione professionale in Lombardia fra Otto e Novecento*, Lugano, Casagrande
- Lazzarini, Antonio (1978), *Vita sociale e religiosa nel Padovano agli inizi del Novecento*, Vicenza, Storia e letteratura
- Lo Bianco, Luca (1993), *Ercole, Francesco*, in «Dizionario biografico degli italiani», 43
- Luigi Luzzatti. Discorsi parlamentari, Volume II (1900-1920)* (2013), Roma Camera dei deputati, Archivio storico
- Manfredi, Angelo (1999), *Vescovi, clero e cura pastorale: studi sulla diocesi di Parma alla fine dell'Ottocento*, Roma, Editrice pontificia Università gregoriana
- Marrou, Henri-Iréné (1962), *La conoscenza storica*, trad. it. di Atanasio Mozzillo, Bologna, Il Mulino
- Mattei, Francesco (2012), *ANIMI. Il contributo dell'Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia alla storia dell'educazione (1910-45)*, Roma, Anicia
- Mengarelli Patrizia (1998), *Gallina Giovanni*, in «Dizionario biografico degli italiani», 51
- Ministero degli affari esteri (1991), *Il fondo archivistico Commissariato generale dell'emigrazione, 1901-1927. Inventario a cura di Piero Santoni, introduzione di Fabio Grassi Orsini*, Roma, Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato
- Monsagrati, Giuseppe (2007), *Manfroni, Camillo*, in «Dizionario biografico degli italiani», 68
- Nitti, Gian Paolo (1962), *Baccelli, Alfredo*, in «Dizionario biografico degli italiani», 5
- Ostuni, Maria Rosaria (1983), *Momenti della «contrastata vita» del Commissariato generale dell'emigrazione (1901-1927)*, in Fondazione Brodolini (1983)
- Ostuni, Maria Rosaria (1990), *De Michelis, Giuseppe*, in «Dizionario biografico degli italiani», 38
- Ostuni, Maria Rosaria (2001), *Leggi e politiche di governo nell'Italia liberale e fascista*, in P. Bevilacqua, A. De Clementi, E. Franzina (2001)
- Paterna, Claudio (2013), *Valori e ideali risorgimentali nell'emigrazione italiana dal 1870 al 1900*, Tricase, Youcanprint
- Paternostro, Rocco (2011), *Letteratura italiana dell'emigrazione: con antologia di testi*, Roma, Aracne
- Petricioli, Marta (2008), *Mayor des Planches, Edmondo*, in «Dizionario biografico degli italiani», 72
- Pietravalle, Nicoletta (2011), *Vita chiara e morte oscura di Michele Pietravalle (Salcito 1858-Napoli 1923) un parlamentare del Molise*, [Roma], Associazione Dimore Storiche Italiane, Sezione Molise
- Piscitelli, Enzo (1960), *Alessio, Giulio*, in «Dizionario biografico degli italiani», 2
- Potestio Andrea, Togni Fabio (2011), *Bisogno di cura, desiderio di educazione*, Brescia, La Scuola

- Prodi, Paolo (1999), *Introduzione allo studio della storia moderna*, Bologna, Il Mulino
- Protasi Maria Rosa, Sonnino Eugenio (2003), *Politiche di popolamento: colonizzazione interna e colonizzazione demografica nell'Italia liberale e fascista*, in *SIDeS*, «Popolazione e Storia», 4, 1
- Protasi, Maria Rosa (2010), *I fanciulli nell'emigrazione italiana: una storia minore, 1861-1920*, Isernia, C. Iannone
- Punzo, Maurizio (1983), *La Società Umanitaria e l'emigrazione. Dagli inizi del secolo alla prima guerra mondiale*, in Fondazione Brodolini (1983)
- Rogari, Sandro (1984), *Ruralismo e anti-industrialismo di fine secolo: neofisiocrazia e movimento cooperativo cattolico*, Firenze, Le Monnier
- Roggero, Marina (1999), *L'alfabeto conquistato. Apprendere e insegnare nell'Italia tra Sette e Ottocento*, Bologna, Il Mulino
- Romano, Sergio (2011), *Sinistre e guerra di Libia. Che cosa accadde nel 1911*, in «Corriere della Sera», 15 aprile
- Rosoli, Gianfausto (1983), *L'emigrazione italiana in Europa e l'Opera Bonomelli*, in Fondazione Brodolini (1983)
- Rossi Cassottana, Olga (1988), *Giuseppina Pizzigoni. Oltre il metodo: la teorizzazione nascosta*, Brescia, La Scuola
- Rossi Cassottana, Olga (2004), *Giuseppina Pizzigoni e la "Rinnovata" di Milano: tradizione e attualità per la scuola primaria*, Brescia, La Scuola
- Sacco, Domenico (2001), *La febbre d'America. Il socialismo italiano e l'emigrazione (1898-1915)*, Manduria-Bari-Roma, Lacaita
- Salveti, Patrizia (1995), *Immagine nazionale ed emigrazione nella Società Dante Alighieri*, Roma, Bonacci
- Salveti, Patrizia (2001), *Le scuole italiane all'estero*, in P. Bevilacqua, A. De Clementi, E. Franzina (2001)
- Salveti, Patrizia (2003), *Corda e sapone: storie di linciaggi degli italiani negli Stati Uniti*, Roma, Donzelli
- Sandrone Boscarino, Giuliana (2014), *Percorso storico*, in V. Burza, S. Chistolini, G. Sandrone Boscarino, *Pedagogia generale. Per l'insegnamento nel corso di laurea in Scienze della formazione primaria*, Brescia, La Scuola
- Sanfilippo, Matteo (2003), *Emigrazione e storia d'Italia*, Cosenza, Pellegrini
- Sanjust, Eugenio (1996), *L'inchiesta Zanardelli sulla Basilicata*, Rionero in Vulture, Calice
- Santarelli, [Enzo] (1972), *Cabrini, Angiolo*, in «Dizionario biografico degli italiani», 15
- Santoro, Stefano (2005), *L'Italia e l'Europa orientale. Diplomazia culturale e propaganda, 1918-1943*, Milano, Angeli
- Saviano, Leonardo (1974), *Il partito socialista italiano e la guerra di Libia (1911-1912)*, in «Aevum», 48, 1-2
- Scaglia, Evelina (2013), *Giovanni Calò nella pedagogia italiana del '900*, Brescia, La Scuola

- Scaramuzza, Emma (2010), *Politica e amicizia. Relazioni, conflitti e differenze di genere (1860-1915)*, Milano, Angeli (a cura di)
- Scotto di Luzio, Adolfo (2007), *La scuola degli italiani*, Bologna, Il Mulino
- Scotto di Luzio, Adolfo (2015), *Pizzigoni, Giuseppina*, in «Dizionario biografico degli italiani», 84
- Sinisi, Agnese Pierina (2008), *Materi, Francesco Paolo*, in «Dizionario biografico degli italiani», 72
- Sircana, Giuseppe (1988), *Bauer, Riccardo*, in «Dizionario biografico degli italiani», 34
- Sircana, Giuseppe (1998) *Franchetti, Leopoldo*, in «Dizionario biografico degli italiani», 50
- Sivini, Giordano (1977), *Socialisti e cattolici in Italia dalla società allo Stato*, in E. Gentile (1977)
- Sori, Ercole (1983), *Il dibattito politico sull'emigrazione italiana dall'Unità alla crisi dello stato liberale*, in Fondazione Brodolini (1983)
- Spadolini, Giovanni (1971), *Il mondo di Giolitti*, Firenze, Le Monnier
- Spadolini, Giovanni (1985), *Giolitti: un'epoca*, Milano, Longanesi & C.
- Surdich, Francesco (2001), *Nel Levante*, in P. Bevilacqua, A. De Clementi, E. Franzina (2001)
- Tarozzi, Fiorenza (1996), *L'alfabetizzazione degli emigranti. Manuali, guide, vademecum da mettere in valigia*, in «Storia e problemi contemporanei», 9, 18
- Tarquini, Alessandra (2013), *Orestano, Francesco*, in «Dizionario biografico degli italiani», 79
- Testa, Enrico (2014), *L'italiano nascosto*, Torino, Einaudi
- Tosi, Luciano (2001), *La tutela internazionale dell'emigrazione*, in P. Bevilacqua, A. De Clementi, E. Franzina (2001)
- Treggiani, Ferdinando (2000), *Gianturco, Emanuele*, in «Dizionario biografico degli italiani», 54
- Un pioniere dell'agricoltura italiana, a cura del Comitato civico per le onoranze al compianto onorevole Angelo Scorciarini Coppola nel decennale della sua scomparsa. Piedimonte d'Alife, 2 ottobre 1949* (1949), Roma, Borgia
- Varisco, Simone (2016), *La follia del partire, la follia del restare: il disagio mentale nell'emigrazione italiana in Australia alla fine dell'Ottocento*, Todi, Tau Fondazione Migrantes
- Vedovelli, Massimo (2011), *Storia linguistica dell'emigrazione italiana nel mondo*, Roma, Carocci (a cura di)
- Villa, Emanuele (1981), *Storia di Bée*, Ponte Sesto di Rozzano, Tecnografica Milanese
- Vittorio Emanuele Orlando. Discorsi parlamentari, con un saggio di Fabio Grassi Orsini* (2002), Bologna, Il Mulino

ARCHIVIO BIOGRAFICO ITALIANO, (1987-...), MÜNCHEN, K.G. SAUR

Barzilai Salvatore, serie III, schede 238-239

Bodio Luigi, serie I, schede 269-270

...
Dal Verme Luchino, serie I, schede 202-203

...
Grossi Vincenzo, serie I, scheda 291

...
Montemartini Giovanni, serie III, scheda 210

...
Rava Luigi, serie I, scheda 407

Sitografia

Archivio biografico del movimento operaio

Rondani, Dino

http://www.archiviobiograficomovimentooperaio.org/index.php?option=com_k2&view=item&id=26461:rondani-dino&lang=it

Archivio della Camera dei deputati

Cabrini, Angiolo

<http://storia.camera.it/deputato/angiolo-cabrini-18690309/atti#nav>

Archivio di stato di Biella

Archivi scolastici. Direzioni didattiche

<http://www.asbi.it/scuole.html?fase=direzioni>

Archivio Pascoli

Pascoli, Giovanni

<http://www.pascoli.archivi.beniculturali.it/index.php?id=82&ChiaveAlbero=9&ApriNodo=0&objId=469>

Archivio storico della Camera dei deputati

Merlani, Alberto

<http://storia.camera.it/deputato/alberto-merlani-18550112>

Archivio storico dell'Università degli studi di Bologna

Bianchi, Francesco

<http://www.archivistorico.unibo.it/it/struttura-organizzativa/sezione-archivio-storico/fascicoli-degli-studenti/?IDFolder=143&LN=IT>

Babelio4

Roger, Maurice

<http://www.babelio.com/auteur/Maurice-Roger/304211>

Camera di commercio industria artigianato e agricoltura di Milano, Archivio ditte

Borella, Eugenio

http://www3.mi.camcom.it/index.phtml?pagina=form&nome=ARCHIVIO_T_Ditte&explode=10.05&azione

Cerimele, Lorenzo, www.eurOpinone.it

L'assassinio del Presidente Mc Kinley e i movimenti anarchici

https://www.google.it/search?q=L%E2%80%99assassinio+del+Presidente+Mc+Kinley+e+i+movimenti+anarchici&rlz=1C1CHZL_itIT704IT704&oq=L%E2%80%99assassinio+del+Presidente+Mc+Kinley+e+i+movimenti+anarchici&aqs=chrome..69i57.883j0j4&sourceid=chrome&ie=UTF-8

Dizionario biografico friulano

Brosadola, Giuseppe

http://www.friul.net/dizionario_biografico/?id=556&x=1

Enciclopedia Treccani online

Pietravallo, Michele

<http://www.treccani.it/enciclopedia/michele-pietravallo/>

Ermacora, Matteo

L'emigrazione friulana in Austria e Germania

http://www.ammer-vg.org/_Data/Contenuti/Allegati/ita/storia_Germania_Ermacora.pdf

Istituto nazionale di geofisica e vulcanologia

Cento anni dal terremoto della Marsica 1915-2015. Numeri e statistiche,

<http://marsica1915.rm.ingv.it/it/93/numeri-e-statistiche>

Istituto Tecnico Industriale Statale "Gerolamo Segato"

<http://www.itisegato.it/sitoscuola/index.php/storia.html>

Lombardia BeniCulturali

Il movimento agricolo

<http://www.lombardiabeniculturali.it/pereco/schede/543/>

Portale della provincia di Reggio Emilia

Cottafavi, Vittorio

<http://www.provincia.re.it/page.asp?IDCategoria=703&IDSezione=12715&ID=259629>

Senato della Repubblica, schede senatori

Picardi, Silvestro

<http://notes9.senato.it/web/senregno.nsf/643aea4d2800e476c12574e50043faad/1e0219b63ea846e54125646f005e7b13?OpenDocument>

Settimo Convegno annuale dei segretariati

www.digitami.it/opera.do?operaId=476&visual=ocr&paginaN=15

SIUSA

Archivi di personalità, Gigliucci Bona e Gigliucci Mario

<http://siusa.archivi.beniculturali.it/cgi-bin/pagina.pl?TipoPag=prodpersona&Chiave=46292&RicProgetto=personalita>

<http://siusa.archivi.beniculturali.it/cgi-bin/pagina.pl?TipoPag=prodpersona&Chiave=54451&RicProgetto=personalita>

Società Dante Alighieri

Statuto della Società Dante Alighieri

<http://ladante.it/images/istituzionale/Statuto-SocietaDanteAlighieri.pdf>

The Statue of Liberty - Ellis Island Foundation

<http://www.libertyellisfoundation.org/passenger>