

HISTORY OF EDUCATION
& CHILDREN'S LITERATURE
XI/1 2016

nl^o eum

**History of Education & Children's Literature
(HECL)**

half-yearly journal / rivista semestrale

Vol. XI, n. 1, 2016

ISSN 1971-1093 (print)

ISSN 1971-1131 (online)

© 2016 eum edizioni università di macerata,
Italy

Registrazione al Tribunale di Macerata
n. 546 del 3/2/2007

Editor-in-Chief / Direttore

Roberto Sani

Editorial Manager / Redattori Capo

Luigiaurelio Pomante, Marta Brunelli, Dorena
Caroli, Elisabetta Patrizi

Editorial Office / Redazione

Centro di Documentazione e Ricerca sulla Storia
del Libro Scolastico e della Letteratura per l'In-
fanzia c/o Dipartimento di Scienze della forma-
zione, dei Beni culturali e del Turismo, Università
degli Studi di Macerata, Piazz.le Luigi Bertelli
(C.da Vallebona) – 62100 Macerata, tel. (39) 733
258 5965 – 5967, fax (39) 733 258 5977

web: <http://www.hecl.it>;

e-mail: roberto.sani@unimc.it

Peer Review Policy

All papers submitted for publication are passed
on to two anonymous referees, who are chosen
– on the base of their expertise – among mem-
bers of an International Referees' Committee.
The Editor of the journal is in charge of the en-
tire process, and Dr. Luigiaurelio Pomante is in
charge of the peer review activities.

Referaggio articoli

Tutti gli articoli inviati alla redazione vengono
sottoposti a referaggio anonimo da parte di due
esperti, selezionati – sulla base delle loro compe-
tenze – nell'ambito di un Comitato Internazionale
di *Referee*. Il Direttore della rivista è responsabile
del processo, e il dott. Luigiaurelio Pomante è re-
sponsabile delle attività di referaggio.

Abbonamenti / Subscriptions

Subscriptions (two issues a year) are available
both in print version (with full access to the On-
line version), and in Online-only format.

Fees per year

Euro countries: € 108,00 (VAT included);

other countries: € 139,00 (VAT included);

Hecl Online (2006-): € 90,00 (VAT included);

Hecl Online from IP (2006-): € 96,00 (VAT
included).

Single issues

Current issue: € 56 (VAT included);

back issue: € 69 (VAT included).

For further details please contact the publish-
er-distributor (ceum.riviste@unimc.it).

Abbonamenti

Abbonamenti annuali (due fascicoli l'anno) sono
disponibili sia per la versione cartacea (comprens-
siva di accesso libero a quella on-line), che per la
sola versione on-line.

Quote annuali

Paesi dell'area Euro: € 108,00 (Iva inclusa);

altri paesi: € 139,00 (Iva inclusa);

Hecl Online (2006-): € 90,00 (Iva inclusa);

Hecl Online from IP (2006-): € 96,00 (Iva in-
clusa).

Fascicoli singoli

Fascicolo corrente: € 56 (Iva inclusa);

fascicolo arretrato: € 69 (Iva inclusa).

Per ulteriori dettagli si prega di contattare l'edi-
tore-distributore (ceum.riviste@unimc.it).

Publisher-Distributor / Editore-Distributore

eum edizioni università di macerata, Centro
Direzionale, Via Carducci, 63/a – 62100 Mace-
rata; tel. (39) 733 258 6081, fax (39) 733 258
6086, web: <http://eum.unimc.it>, e-mail: info.ceum@unimc.it,

Orders/ordini: ceum.riviste@unimc.it

Design / Progetto grafico

+ studio crocevia

Printing / Stampa

Globalprint, Gorgonzola (MI)

Cover Picture / Immagine di copertina

Letizia Geminiani

Finito di stampare nel mese di giugno 2016

ISBN 978-88-6056-467-2

Contents

Indice

Essays and Researches Saggi e Ricerche

- 11 Tareq M. Zayed
Rethinking the Role of European Colonization on Muslim Educational System in Indian Subcontinent (1757-1947)
- 27 Ivan Malafik, Oksana Sovhar
Schooling system in Galicia at the end of 19th- beginning of the 20th centuries
- 37 Guadalupe Adámez Castro
Aprender a escribir para aprender a militar. Análisis de 18 dictados producidos por las Juventudes Socialistas Unificadas
- 61 Alla Salnikova, Dilyara Galiullina
The revolution and the national primer: the Tatar «Alifba» of the 1920s- early 1930s
- 79 Moysés Kuhlmann Jr.
Education in international congresses (late nineteenth century to early twentieth century)
- 97 Anna Ascenzi, Roberto Sani
Between rhetoric celebration and social marginalization. The teachers' and headmasters' memory and celebration through the obituaries published in the school and teachers' magazines in the first century after the unification (1861-1961). Part One

- 119 Justino Magalhães
History and Educational Argument. History, Education and
History of Education in the Crisis of the First Modernity
- 135 Ágnes Vámos
Bilingual education and language-of-education policy in
Hungary in the 20th Century (1918-2008)
- 153 Pauli Dávila, Luis M. Naya, Jon Altuna
The representation of childhood in the discourse on the rights
of the child in the twentieth century
- 173 Helene Ehriander
Children travelled to India too
- 191 Sabrina Fava
Emilio Salgari conteso e rifiutato
- 205 Ana Margarida Ramos
On the liminality of the picturebook: the case of mix-and-
match books
- 215 Sara González Gómez, Francisca Comas Rubí
Fotografía y construcción de la memoria escolar
- 237 Oksana Zabolotna, Natalia Koliada, Tetiana Koliada,
Ielyzaveta Panchenko
Non-Formal Education in Ukraine in early 20th Century:
aspiring for better life or learning to live in crisis?
- 249 Andrés Payá Rico, Xavier Motilla Salas
Web 2.0, social networks and the history of education in
Spain: creating a scientific collaborative space (HistoEdu.net)
- 265 Maria Bocci
Il nostro tempo «non ammette una ordinaria
amministrazione». L'arcivescovo Montini e i fermenti
della Chiesa milanese
- 325 Rossella Raimondo
Juvenile Justice Measures in Italy: the creation and
development of Communities for Minors

- 343 Manuel Ferraz Lorenzo, Mariano González Delgado
El Paulo Freire más actual deshaciendo falacias educativas.
Una reflexión crítica sobre los procesos de creación y
transmisión del conocimiento

Critical Reviews and Bibliography

Rassegne critiche, Discussioni, Recensioni e Bibliografia

Critical Reviews / Rassegne critiche

- 367 Carla Ghizzoni, Tiziana Pironi, Anna Ascenzi
La recente pubblicazione del *Dizionario Biografico
dell'Educazione (1800-2000)* e un trentennio di ricerche
storico-pedagogiche in Italia
- 395 Simonetta Polenghi, Carmen Betti, Giorgio Chiosso,
Gianfranco Bandini
L'opera dell'Associazione nazionale per la fondazione di Asili
rurali per l'infanzia di Ottavio Gigli in un recente contributo
- 423 Natividad Araque Hontangas
Between History and Historiography
- 429 Haifeng Hui
About «Space and Place in Children's Literature, 1789 to the
Present»
- 437 Rafaela Paiva Costa
O Mural do Tempo: Manuais Escolares em Portugal
- 443 Maria Inácia Rezola
The revolution in school or a school in revolution. About a
recent essay
- 449 Roberto Sani
Pastoralità ed educazione. A proposito di una recente ricerca
sull'episcopato veronese di Agostino Valier (1565-1606)
- 453 Giorgio Chiosso
Libri per diventare italiani

- 459 Dorena Caroli
In search of children's literature in Russia and the Soviet Union: a critical note to Ben Hellman's volume
- 467 Luigiaurelio Pomante
Giovanni Marchesini e la crisi del positivismo pedagogico italiano

Forum / Discussioni

- 479 Elisabetta Patrizi
Building a better society through textbook research. The mission of the Georg Eckert Institute from the beginning up to the present day
- 501 Roberto Sani
The contribution of «History of Education & Children's Literature» (HECL) to a recent international workshop on the scientific journals of history of education
- 517 Viktoria Pichugina, Vitaly Bezrogov
The Xenophon's pedagogy of the care of the self

Notices / Recensioni

- 527 Giovenale Dotta, *Leonardo Murialdo. Infanzia, giovinezza e primi ministeri sacerdotali (1828-1866)*; Giovenale Dotta, *Leonardo Murialdo. L'apostolato educativo e sociale (1866-1900)* (G. Chiosso)
- 529 Luciana Bellatalla, Giovanni Genovesi, *La Grande Guerra. L'educazione in trappola*; Marnie Campagnaro, *La Grande Guerra raccontata ai ragazzi* (G. Chiosso)
- 530 Carla Ghizzoni, *Scuola e lavoro a Milano fra Unità e fascismo. Le civiche Scuole serali e festive superiore (1861-1926)* (M. Ostenc)
- 534 Anna Ascenzi, *Drammi privati e pubbliche virtù. La maestra italiana dell'Ottocento tra narrazione letteraria e cronaca giornalistica* (M. Ostenc)
- 535 Mirella D'Ascenzo, *Col libro in mano. Maestri, editoria e vita scolastica tra Otto e Novecento* (M. Ostenc)
- 538 Fabio Targhetta, «Signor Maestro Onorandissimo». *Imparare a scrivere lettere nella scuola italiana tra Otto e*

- Novecento* (M. Ostenc)
- 540 Carlo G. Lacaita, E.R. Laforgia (edd.), *Luigi Ambrosoli e la storia d'Italia* (M. Ostenc)
- 541 Luigiaurelio Pomante, *Per una storia delle università minori nell'Italia contemporanea. Il caso dello Studium Generale Maceratense tra Otto e Novecento* (M. Ostenc)
- 543 Mario Gecchele, *Momenti di storia dell'istruzione in Italia* (M. Ostenc)
- 551 Gabriella D'Aprile, *Adolphe Ferrière e les oubliés della scuola attiva in Italia* (M. Ostenc)
- 552 Luigiaurelio Pomante, «*Fiducia nell'uomo e nell'intelligenza umana*». *La Federazione Universitaria Cattolica Italiana (F.U.C.I.) dalle origini al '68* (M. Ostenc)
- 555 Nelly Valsangiacomo, Marco Marcacci (a cura di), *Per tutti e per ciascuno. La scuola pubblica nel cantone Ticino dall'Ottocento ai giorni nostri* (S. Polenghi)
- 557 Flores Reggiani, *Sotto le ali della colomba. Famiglie assistenziali e relazioni di genere a Milano dall'Età moderna alla restaurazione* (S. Polenghi)
- 560 José Luis Hernández Huerta, Antonella Cagnolati, Alfonso Diestro Fernández (edd.), *Connecting History of Education. Scientific Journals as International Tools for a Global World* (S. Polenghi)
- 561 Emma Gasperi (a cura di), *L'educatore, l'invecchiamento attivo e la solidarietà tra le generazioni* (C. Callegari)
- 564 Teresa González Pérez (ed.), *Reformas educativas y formación de profesores* (M. González Delgado)
- 569 Teresa González Pérez (ed.), *Templos del saber. Discursos políticos y utopías educativas* (M^a Jesús Vera Cazorla)
- 574 Dorena Caroli, *Per una storia dell'asilo nido in Europa tra Otto e Novecento* (E. Bressan)
- 576 Giuseppe Bertagna (a cura di), *Il pedagogista Rousseau. Tra metafisica, etica e politica* (E. Bressan)
- 579 Giorgio Chiosso, *La pedagogia contemporanea* (F. Targhetta)
- 581 Michela D'Alessio, *A scuola fra casa e patria. Dialetto e cultura regionale nei libri di testo durante il fascismo* (V. Viola)
- 583 Florindo Palladino, *Scuola e società nel Meridione preunitario. Istruzione secondaria e formazione delle élites dirigenti in Molise (1806-1848)* (R. Andreassi)
- 585 Valeria Miceli, *Formare maestre e maestri nell'Italia meridionale* (M. D'Alessio)

- 587 Gianfranco Tortorelli, *Storia di un tipografo-editore. La Galeati dal 1824 al secondo dopoguerra* (F. Palladino)
- 589 Hervé A. Cavallera (a cura di), *La ricerca storico-educativa oggi. Un confronto di metodi, modelli e programmi di ricerca* (C. Callegari)

Scientific News and Activities of Research Centres
Cronache scientifiche e Attività degli istituti di ricerca

- 595 Agustín Escolano Benito
Discurso leído en la investidura como Doctor Honoris Causa por la Universidad de Lisboa (Lisboa, 23 de abril de 2015)
- 603 Juri Meda, Roberto Sani
Il Simposio internazionale su «La Memoria Escolar. Nuevas tendencias en la investigación histórico-educativa: perspectivas heurísticas y cuestiones metodológicas» (Siviglia 22-23 settembre 2015)
- 611 Giorgio Chiosso
Remo Fornaca (1925-2015)
- 619 International Referees' Committee (2016)

L'opera dell'Associazione nazionale per la fondazione di Asili rurali per l'infanzia di Ottavio Gigli in un recente contributo

Simonetta Polenghi
Dipartimento di Pedagogia, Università
Cattolica del S. Cuore di Milano
(Italy)
simonetta.polenghi@unicatt.it

Carmen Betti
Università degli Studi di Firenze (Italy)
carmen.betti@unifi.it

Giorgio Chiosso
Università degli Studi di Torino (Italy)
teochiosso@hotmail.com

Gianfranco Bandini
Dipartimento di Scienze della
Formazione e Psicologia, Università
degli Studi di Firenze (Italy)
gianfranco.bandini@unifi.it

The National Association for the founding of Rural Infant Schools of Ottavio Gigli and its activity in a recent contribution

ABSTRACT: Through the critical contribution of some of the most influential scholars of the history of the school and educational institutions in Italy in XIX and XX Centuries, the article examines the recent monograph by Anna Ascenzi and Roberto Sani, «Un'altra scuola... per un altro paese». Ottavio Gigli e l'Associazione nazionale per la fondazione di Asili rurali per l'infanzia tra lotta all'analfabetismo e Nation building 1866-1873 (Macerata, eum, 2014).

EET/TEE KEYWORDS: History of Education; Rural School; Nursery School; Illiteracy; Private Funds; Italy; XIXth Century.

Simonetta Polenghi

Il volume di Anna Ascenzi e Roberto Sani¹ si segnala all'attenzione degli studiosi per più ragioni. La ricerca è originale, perché ricostruisce un'esperienza significativa e ingiustamente a lungo dimenticata, quella dell'Associazione nazionale per la fondazione di Asili rurali per l'infanzia, sodalizio promosso da Ottavio Gigli: un'esperienza che, ancorché di breve durata, coinvolse figure di politici ed educatori di primo piano e interessò centinaia di piccoli comuni. Il secondo motivo di pregio del volume è legato al fatto che esso è fondato su di una solida ed ampia ricerca archivistica, grazie alla quale sono messe in luce una larga messe di fonti inedite, o edite ma non note, conservate in diversi archivi e biblioteche di Roma, Firenze, Milano, Pesaro, Livorno e Forlì. In terzo luogo, la prospettiva euristica degli autori è quella della *Nation Building*, che già ha consentito in diverse ricerche di evidenziare come la scuola fosse laboratorio di formazione etica e politica negli anni del Risorgimento e dell'Italia unita. Qui l'angolazione riguarda la questione dell'obbligo scolastico, che si interseca con quella del decentramento amministrativo e del liberalismo politico.

Una riflessione si impone subito al lettore: per quali ragioni, cioè, un'esperienza che ha interessato figure del calibro di Matteucci, Mamiani, Ricasoli, Capponi, Tommaseo, sia caduta in un lungo e sconcertante oblio storiografico. Ascenzi e Sani, nell'ottima introduzione, esplicitano le ragioni ideologiche sottese a questa vera e propria rimozione storiografica: ovvero, la diffusa convinzione non solo della centralità dello Stato nel processo di *Nation Building*, ma anche della sua unicità. Questa prospettiva ha focalizzato le ricerche per decenni, in un'ottica che ha posto in luce il ruolo propulsore e quasi egemone dello Stato nella lotta all'analfabetismo e nel cosiddetto dirozzamento delle plebi.

Questo sguardo esclusivo ed escludente ha portato a distorsioni e rimozioni storiche. Ad esempio si può ricordare che mentre allo Stato italiano si ascrivono i meriti della scolarizzazione delle masse, si è a lungo non solo ignorato, ma addirittura negato il ruolo propulsivo dello Stato asburgico nel Lombardo-Veneto, ritenendosi impossibile che un governo cattolico-conservatore potesse promuovere l'alfabetizzazione di bambini e bambine. Anche lo Stato pontificio è stato considerato reazionario, laddove altri studi, di Roberto Sani e Carmela Covato in particolare, hanno mostrato l'ampio ventaglio di iniziative messe in campo per fronteggiare l'analfabetismo: infatti, un altro esempio di rimozione storiografica, sempre connesso ad una visione che vede lo Stato liberale quale unico dispensatore di cultura e di alfabeto, è quello relativo alla

¹ A. Ascenzi, R. Sani, «Un'altra scuola... per un altro paese». *Ottavio Gigli e l'Associazione nazionale per la fondazione di Asili rurali per l'infanzia tra lotta all'analfabetismo e Nation building (1866-1873)*, Macerata, eum, 2014.

negazione dell'azione dinamica e di modernizzazione esercitata dalla Chiesa in ambito educativo. Ormai da decenni è stato invece dimostrato, con una serie di studi, come in particolare le congregazioni religiose, segnatamente quelle femminili, contribuirono in modo marcato al progresso civile del paese e anche all'emancipazione femminile. Anche la storia dell'educazione speciale, una storia consegnata in modo massiccio a privati e a congregazioni religiose, è stata a lungo obliata. A questa concezione dello Stato italiano quale erogatore quasi unico di sapere, che si trova tanto nella storiografia marxista quanto in quella liberale, è ancora sotteso il pregiudizio idealista gentiliano di Stato etico.

Non sorprende allora che l'esperienza della Associazione per gli asili rurali sia stata dimenticata. Come scrivono gli autori nella loro introduzione: «l'opzione statalista che aveva informato l'orientamento casatiano e gli indirizzi di fondo della successiva politica scolastica dello Stato unitario ha finito per assurgere a paradigma di lettura delle stesse vicende scolastiche unitarie orientando in modo significativo, e sul lungo periodo, gli indirizzi e la tipologia degli studi e delle ricerche del settore» (p. 15). Si tratta insomma di una storiografia che ha fatto proprio il punto di vista dei vincitori.

Maria Cristina Morandini ha dimostrato, analisi statistiche alla mano, come esistessero nel Piemonte preunitario altri canali di alfabetizzazione, dato che l'incidenza della scuola non era esclusiva e molti acquisivano l'alfabeto in età adulta. Scuole festive e serali, trasmissione del sapere in modo informale, nei luoghi di lavoro e negli oratori erano altri canali, sostenuti anche da letture popolari e divulgative². Nel Piemonte subalpino si opponevano due correnti, una statalista, l'altra liberalista: la prima favorevole all'obbligo, la seconda invece contraria. È schematico e riduttivo assegnare la patente di illuminato educatore solo a chi credeva nell'obbligo scolastico: indubbiamente vi erano, in Italia come in altri paesi, cattolici come Monaldo Leopardi, che preferivano il contadino ignorante che si fidava del parroco a quello alfabetizzato che poteva accedere a letture pericolose. Ma non va dimenticato che intorno all'obbligo scolastico vi fu un ampio dibattito e che vi erano intellettuali liberali che, pur credendo nella necessità di divulgare il sapere presso il popolo, rifiutavano allo Stato il ruolo di unico educatore. Del resto l'Inghilterra, modello politico di riferimento, conservava una visione liberista anche nell'istruzione e approvò l'obbligo (non la gratuità) scolastico solo nel 1870.

All'Inghilterra guardavano non a caso Ottavio Gigli e i cavouriani Luigi Carlo Farini e Marco Minghetti, autori del progetto di decentramento del 1860-61, e Mamiani, ministro della Pubblica Istruzione nel 1860, che pure voleva limitare il potere statale. Nel 1860 Mamiani disse che lo Stato unico erogatore d'istruzione era «repulsivo e intollerante»³. Egli era a favore dei Comuni e

² M.C. Morandini, *Scuola e nazione. Maestri e istruzione popolare nella costruzione dello Stato unitario, 1848-1861*, Milano, Vita e Pensiero, 2003.

³ M. Di Domizio, *L'Università. Storia e problemi*, Milano, Edizioni Viola, 1952, p. 1111.

delle associazioni private: «I cittadini entrino con lo Stato in utile gara, onde scemino la necessità e l'importanza dell'opera sua»⁴. Era questa la concezione di Cavour, cui Mamiani era vicino: in favore del modello inglese e soprattutto belga, ovvero della libera concorrenza in materia scolastica. I cavouriani, come Carlo Boncompagni, erano in polemica con Bertrando Spaventa, idealista, sostenitore dello Stato assoluto e della sola scuola di Stato. Cavour era favorevole alla concorrenza e alla gara tra scuole private e statali, ma data la situazione di strapotere della Chiesa, osservava che la gara non sarebbe stata alla pari, e che occorreva pertanto proteggere le scuole di Stato, sino a che non fossero state in grado di sostenere la concorrenza con quelle cattoliche, radicate da secoli. Negli anni a cavallo dell'unità, anche i liberisti facevano un passo indietro e tendevano a proteggere la scuola statale, per consentire la sua affermazione.

Il tema dell'obbligo si lega poi a quello del decentramento amministrativo, una questione che non a caso interessò i protagonisti dell'Associazione nazionale per la fondazione di Asili rurali per l'infanzia. Carlo Matteucci, accentratore come ministro, era stato inizialmente un fautore moderato del decentramento, come Bettino Ricasoli. Il cattolico Nicolò Tommaseo sosteneva l'educazione privata. Mamiani, cavouriano e promotore del decentramento, era l'autore del Regolamento del 15 settembre 1860, più volte citato nel volume, al quale si rifacevano Gigli e i sodali dell'Associazione. Il Regolamento, infatti, affermava che le scuole private, se conformi alle leggi, avrebbero potuto sgravare i Comuni dai loro oneri.

All'interno del mondo liberale esistevano due correnti: quella favorevole all'accentramento amministrativo e al ruolo forte dello Stato, necessario per far fronte all'arretratezza italiana, che richiedeva un forte impulso dal centro. Questa visione era fondata sulla sfiducia nella società civile, in particolare di quella Meridionale, e prevalse nell'età della Sinistra storica e dell'egemonia culturale del Positivismo. L'altra corrente liberale invece, quella dei cavouriani, si ispirava all'Inghilterra, a Smith, a Stuart Mill e a Tocqueville e guardava con maggior ottimismo alla società civile e al ruolo degli enti locali. I progetti di decentramento però, sostenuti da Jacini e da Ponza di San Martino, uscirono sconfitti, come già quelli di Farini e Minghetti.

L'esperienza dell'Associazione nazionale per la fondazione di Asili rurali per l'infanzia di Gigli è inoltre collegata al cattolicesimo liberale, o almeno al liberalismo cristiano: Gigli fu coinvolto nella stagione di Pio IX e collaborò con Pellegrino Rossi, che lo chiamò nell'ottobre 1848 a dirigere il nuovo Ufficio centrale di statistica. Incarcerato nel 1850 con l'accusa di adesione al liberalismo e di amicizia con Aurelio Saffi, Gigli poi riparò a Firenze. La sua personale vicenda si inserisce nella più ampia vicenda della sconfitta politica del cattolicesimo liberale italiano, che pure contribuisce a spiegare l'oblio storiografico che ha gravato sull'Associazione.

⁴ Atti Parlamentari, VIII Leg., *Camera, Docc.*, 12 giugno 1860, p. 422.

Degno di nota è l'impegno di Ottavio Gigli in favore dell'istruzione professionale nella Roma pontificia, già in precedenza indagato da Roberto Sani. Gigli legava inoltre istruzione ed educazione morale e religiosa, ovvero alfabetizzazione e buone letture. Anche dopo l'unità egli mantenne un atteggiamento aperto: ad esempio, nel 1862 fondò a Firenze il settimanale «Letture serali pel popolo. Giornale di educazione e istruzione morale e civile», nel quale lodava per l'impegno profuso in favore dell'istruzione popolare, accanto alla Toscana e al Piemonte, anche l'Austria del Lombardo-Veneto (p. 45), dimostrando una obiettività di giudizio che invece, per ragioni nazionalistiche, mancava a molti altri, tra i quali Cesare Correnti.

Fu proprio Correnti, con Bargoni e Coppino, a far valere dal 1869 un'interpretazione restrittiva e giuridicamente inesatta del regolamento Mamiani, assegnando allo Stato il ruolo di unico educatore rifiutando la riforma dell'ordinamento casatiano voluta dall'Associazione.

L'Associazione di Gigli, che osteggiava l'imposizione dell'obbligo, in quanto principio illiberale, e al contempo promuoveva l'istituzione di asili rurali, aveva contro tanto i liberali statalisti quanto i cattolici conservatori. Si veda il duro giudizio della *Civiltà cattolica* sul coinvolgimento dei parroci, sollecitato dall'Associazione: come potevano, infatti, dei massoni, pretendere di coinvolgere il clero in una loro opera educativa (pp. 78-79)? L'accusa di adesione alla Massoneria era spesso mossa ai cattolici liberali. Il cavouriano Mamiani apparteneva alla corrente spiritualista della Massoneria. In effetti, non moltissimi sacerdoti aderirono all'appello lanciato da Gigli nel 1866 per promuovere gli Asili rurali (389 su 4361 soci, p. 79).

L'Associazione era contraria all'obbligo imposto dall'alto, ma voleva il coinvolgimento dal basso di contadini e massari, i cui figli frequentavano l'asilo-scuola, ispirato a valori cristiani: ciò significava guardare con ottimismo ai contadini e alla loro capacità civile di autodeterminazione. Al contrario, intellettuali e politici positivisti e della Sinistra storica, come detto, coltivavano il pregiudizio della presunta immoralità delle plebi rurali, da dirozzare nelle caserme e nelle scuole, veicolando valori laici. I contadini erano ritenuti troppo asserviti ai parroci.

In realtà va osservato, come fatto già in altro suo lavoro da Roberto Sani⁵, che se il lavoro minorile fu certamente ostacolo all'obbligo scolastico, lo fu anche il sospetto delle famiglie verso una scuola priva di contenuti religiosi. Il successo, ancora per tutto l'Ottocento, delle scuole religiose, soprattutto ma non solo quelle per le ragazze, preferite dalle famiglie, si fonda sul medesimo motivo.

Nicolò Tommaseo, in una lettera a Gigli del 14 luglio 1872, sottolineava che per diffondere la scuola occorreva l'accordo con le famiglie. Si diceva

⁵ R. Sani, *State, Church and School in Italy from 1861 to 1870*, «History of Education & Children's Literature», vol. VI, n. 2, 2011, pp. 107-112.

poco persuaso dell'affermazione di Mamiani, secondo il quale l'ignoranza del popolo era l'ultimo baluardo degli avversari della nazione, cioè della Chiesa. Tommaseo ribatteva che «coloro che dicono di essere la nazione» ignoravano affetti e consuetudini del popolo (pp. 300-301). All'interno dell'Associazione stessa, esisteva quindi in realtà una differenza di vedute, tra liberali cristiani ma anticlericali e cattolici liberali.

Il motivo di fondo, che spiega l'irrigidimento del Ministero della Pubblica Istruzione nei confronti dell'Associazione di Gigli, è nella volontà di imporre un modello valoriale, quello della borghesia laica al potere, sulle masse contadine cattoliche. I lavori di Cesare Mozzarelli hanno invece documentato l'imprescindibile nesso tra cattolicesimo e italianità⁶. L'inchiesta Broglio sullo Stato dell'istruzione elementare ammetteva: «Duole doverlo dire: in assai scuole l'ammaestramento si mantiene, com'era in antico, alle mani dei preti di campagna» (p. 111). Poiché non avevano frequentato una scuola normale, i parroci venivano accusati dal ministero di esser privi di metodo didattico. All'epoca, però, erano molti i maestri privi di patente. Buonazia, nella relazione al Ministero stesa nel 1873 ammetteva che la maggioranza dei bambini di campagna non frequentava. Infatti nel 1869 la maggior parte dei prefetti presidenti dei Consigli scolastici provinciali aveva proposto l'istituzione di Asili rurali ovunque possibile, per contrastare la diserzione delle scuole pubbliche. Del resto il programma degli Asili rurali si rifaceva ad Aporti e incoraggiava l'uso della lingua italiana e grazie al coinvolgimento delle famiglie poteva contrastare l'evasione.

Ma fu proprio la proposta di trasformare gli asili in asili-scuola a determinare, negli anni Settanta, la fine dell'Associazione. Prima ancora della legge Coppino, il ministero della Pubblica Istruzione spingeva, sin dal 1869, verso quella direzione, nella misura in cui assegnava le scuole elementari solo ai Comuni e non ai privati, in contrasto con il Regolamento Mamiani. È significativo che entrassero nell'Associazione di Gigli proprio gli uomini che dalla Minerva la combattevano: è presumibile che in tal modo contribuissero a bloccarla anche dall'interno. Coppino nel 1873 fu eletto nella direzione, Amari e Bargoni nel Comitato centrale. L'Associazione venne depotenziata, limitandone l'azione ai comuni sotto i 500 abitanti.

Come detto, il prevalere del Positivismo pedagogico e della massoneria giocò un ruolo determinante: Gigli nella lettera a Tommaseo del 27 ottobre 1869 accusava velatamente Villari e i froebeliani (era iniziata la campagna di Pick), nonché i pedagogisti che dopo aver sostenuto per 30 anni gli asili aportiani ora pendevano in favore di Froebel. L'asilo di Aporti era già scuola, mentre quello di Froebel era pre-scuola: per le campagne, quindi, rimarcava Gigli, occorreva il metodo aportiano (anche se c'era polemica tra gli Aportiani puri

⁶ Si veda almeno C. Mozzarelli (ed.), *Identità italiana e cattolicesimo: una prospettiva storica*, Roma, Carocci, 2003.

e l'Associazione nazionale per la fondazione di Asili rurali, p. 345), che era il metodo più economico per istruire i bambini di campagna. Come si vede, in Gigli prevalevano ragioni economiche e un sano pragmatismo su astrattezze pedagogiche. Citando Pestalozzi, Gigli scriveva: «esperimentate e prendete il buono dove è», in modo «non esclusivo» (p. 291).

L'Associazione di Gigli finì schiacciata: rappresentava una terza via, liberal-cristiana, tra cattolici intransigenti da un lato e liberali statalisti, positivisti, massoni dall'altro. Che anticlericali come Correnti e Coppino si opponessero agli asili-scuola, non desta stupore, ma ci si aspetterebbe un'altra posizione dal ministro Scialoja, liberista e liberale (basti ricordare il suo progetto di legge 1872-73 sull'Università, che comprimeva il potere dello Stato in favore dell'intervento degli enti locali). Ma un conto era dare libertà all'istruzione superiore, un altro a quella popolare. Vi era cioè negli intellettuali e nei politici liberali (come già era accaduto nell'età dei Lumi) una sensibile contrazione del concetto di libertà, quando questo veniva riferito alle masse popolari e contadine, alle quali si volevano veicolare valori laici e patriottici.

Carmen Betti

L'organico e riccamente documentato volume di cui mi accingo a scrivere, di Anna Ascenzi e Roberto Sani, tratta di Ottavio Gigli, uno studioso, pubblicitista e animatore di cultura dal poliedrico profilo intellettuale e dall'intenso impegno educativo, che ha operato intorno alla metà dell'800 e che, se non del tutto sconosciuto, è rimasto però in ombra, fino a scivolare a poco a poco nell'oblio. Dunque, si tratta di un volume quanto mai prezioso. E non solo o non soltanto per la sua evidente originalità o per la ricca messe di fonti utilizzate, molte delle quali, inedite, compaiono nella corposa appendice del volume, ma soprattutto perché suscita, a ragione, giustificati interrogativi sui perché dell'oblio che ha rivestito tale figura e il suo prolungato e ben visibile impegno, situato prima e dopo l'Unità, dunque in un periodo di svolta, non certo poco studiato. E non a caso i due autori sollevano, data l'eccezionalità del silenzio che non stentano a definire «rimozione», non generici interrogativi, fino a caldeggiare una revisione storiografica. Ma è opportuno andar per gradi e riesaminare questo testo nei suoi quattro, documentatissimi capitoli, chiedendoci innanzitutto chi era Ottavio Gigli e dove e in quale direzione ha mosso i suoi passi.

Gigli era nato a Roma, nell'aprile del 1816, discendente di «un'antica famiglia appartenente alla nobiltà di Anagni» (p. 27). Terminati, ancor giovanissimo, gli studi letterari, sotto l'autorevole guida di Pietro Del Rio, si era presto inserito negli ambienti intellettuali più in vista della capitale, anche perché divenuto

segretario di un monsignore, Carlo Emanuele Muzzarelli, uno dei due principali animatori del «circolo classicista capitolino». A soli ventidue anni, nel 1838, egli dava alle stampe «il suo primo e importante lavoro di carattere filologico e letterario: una raccolta di lettere inedite del celebre scrittore gesuita Daniello Bartoli e di suoi corrispondenti della Compagnia di Gesù», che riscosse molti apprezzamenti e lo stimolò ad osare di più, a dar vita cioè a quella che, secondo gli autori del volume, «può essere considerata la sua impresa letteraria di maggiore respiro: la creazione della «Biblioteca classica sacra o sia Raccolta di opere religiose edite ed inedite dal secolo XIV al XIX», inaugurata nel 1840, dunque quand'egli era appena ventiquattrenne, cui attese per molto tempo e con molta dedizione e altrettanto rigore (p. 28). Parallelamente, egli collaborò ad alcuni periodici artistici e letterari «tra i più vivaci» degli ambienti capitolini, fino ad assumere più tardi, nel clima di maggiore liberalità che fece seguito all'elezione di Giovanni Maria Mastai Ferretti al soglio pontificio, la direzione del quotidiano politico-culturale «L'Unione», sostenendovi le riforme cui dava nel frattempo corso il nuovo papa, compresa la causa dell'indipendenza italiana, da questi inizialmente caldeggiata.

Dal profilo delineato nel volume, emerge un giovane intraprendente, versatile, anzi vulcanico, che giunse ad occuparsi persino di strade ferrate, costituendo un'omonima società e un periodico, «La Locomotiva», da lui fondato e diretto dal gennaio all'agosto del 1847, nell'intento di sviluppare una rete ferroviaria nei territori pontifici. L'idea forza del progetto, che trasferirà come vedremo nello stesso ambito scolastico-educativo, era quella di una cointeressenza fra pubblico e privato, basata sul micro azionariato diffuso, di tipo anglosassone. Il settore tuttavia, cui riserverà le sue maggiori energie già da questi primi anni, fu senz'altro quello dell'istruzione popolare e dell'educazione dell'infanzia.

Va premesso che fin dal periodo della Restaurazione, come evidenziano gli autori, le autorità pontificie avevano cercato di promuovere la formazione artigiana innanzitutto fra le giovanette e i ragazzi pericolanti, ospiti degli istituti di mendicizia presenti nella capitale oltre che in scuole create appositamente per l'alfabetizzazione e la formazione professionale dei figli del popolo già inseriti o da inserire nel mondo del lavoro. Tali istituzioni, grazie anche al contributo di facoltosi privati che vedevano in esse un efficace antidoto contro la criminalità giovanile, erano venute crescendo di numero, come pure era parallelamente cresciuto quello degli ospiti e dei frequentanti. Ma la benemerita opera di tali istituti era in larga misura compromessa dalla totale mancanza di libri per uso didattico e di lettura.

Ad adoprarsi prontamente per porvi rimedio fu, una volta ancora, il giovane Ottavio Gigli, che – come ben evidenziano Ascenzi e Sani – era da tempo in rapporto con Ferrante Aporti e Raffaele Lambruschini, di cui apprezzava idee e iniziative, che voleva trasferire nella città papalina. Fu così che nel corso del 1847, egli promosse, con l'autorevole sostegno di alcuni prelati più aperti e di esponenti della nobiltà laziale illuminata, una serie di interessanti progetti,

come la pubblicazione di un settimanale, il cui programma era ben esplicitato già nel titolo, «L'Artigianello», dove furono ospitati racconti che trattavano del mondo del lavoro e dei connessi problemi, oltre a «rubriche e articoli relativi alla storia sacra e a quella civile, alla tecnologia artigiana, all'igiene, alla storia naturale, all'aritmetica e geometria, al costume e alle biografie di 'santi artigiani' e di benefattori dell'umanità» (p. 34).

Sempre in risposta alle tangibili difficoltà didattiche di quanti insegnavano nelle istituzioni anzidette, Gigli provvide a creare anche una collana di libri e di opere educative per l'istruzione primaria, denominata «Biblioteca delle Famiglie», dove, oltre alla pubblicazione degli *Elementi di pedagogia ossia Della ragionevole educazione de' fanciulli*, e del *Metodo per adoperare fruttuosamente l'abbecedario e sillabario*, di Ferrante Aporti, vi collocò anche un suo manualetto per l'apprendimento della lettura, di cui c'era grande necessità: *Sillabario e alfabeto figurato*, oltre ad altri testi di noti studiosi come, di Vitale Rosi: *Elementi di aritmetica pratica e teorica secondo il metodo di Pestalozzi*, dimostrando di essere non solo sensibile ai problemi di quanti insegnavano ma anche aggiornato sulle proposte didattiche più moderne.

Nello stesso anno, avviò poi altre due importanti iniziative: la *Società per la propagazione de' libri utili e morali da donarsi al povero*, tesa a diffondere libri capaci di favorire il dirozzamento delle masse popolari attraverso racconti ed esempi di vita edificanti e, infine, la *Società degli Asili infantili di Roma* «che – scrivono gli autori – si fece promotrice della fondazione del primo asilo infantile apertiano della capitale nel popoloso quartiere di Trastevere», il quale, negli intenti di Gigli, doveva fungere da prototipo per una serie di analoghe istituzioni, in città come in campagna, grazie al sostegno delle autorità ecclesiastiche e alla generosità privata (p. 37).

Nel volume si evidenzia che l'attenzione di Gigli non era concentrata o ristretta alla sola cerchia urbana, ma che anzi, come scriveva su «L'Artigianello», gli appariva ancor più fondamentale ed urgente l'intervento nelle campagne, dando prova di una sensibilità sociologica e pedagogica non certo comune. Le campagne infatti erano all'epoca molto popolate, ma, nella carenza generale, le più sfornite di luoghi di custodia e di educazione dell'infanzia. E proprio questo proposito di diffusione di infrastrutture per l'infanzia rurale, in cui voleva il coinvolgimento diretto e il contributo, caso mai in solido attraverso derrate alimentari, degli stessi genitori dei bambini ospitati, prefigura *in nuce* quella che sarà l'idea forza del progetto, di ben più vasta portata, di cui si farà sostenitore e animatore una quindicina di anni più tardi. Ciò accadde a Firenze, dove infatti egli si era trasferito fin dall'inizio degli anni Cinquanta – dopo una breve esperienza come deputato a Roma e poi come direttore dell'Ufficio centrale di Statistica, incarico protrattosi anche ai tempi della Repubblica romana – allo scopo di sottrarsi del tutto ai sospetti di collaborazionismo nutriti dalle ripristinate autorità ecclesiastiche. E a Firenze, per una decina di anni circa, egli condusse una vita privatissima, occupandosi dell'esclusivo arricchimento della

«Biblioteca classica sacra o sia Raccolta di opere religiose edite ed inedite dal secolo XIV al XIX», cui non aveva atteso sempre con la stessa assiduità, ma mai abbandonato.

Gli autori sottolineano che dopo la dipartita del Granduca, il periodo storico era per Gigli troppo ricco di suggestioni, per continuare a vivere ai margini della vita pubblica. Peraltro, troppo indispensabile gli appariva, per il successo dello stesso disegno unitario, il rilancio del passato impegno sul piano dell'educazione delle masse popolari, come scriveva a Garibaldi, nel febbraio del 1862: «Perché noi possiamo assicurare a' nostri figli un avvenire ugualmente felice, e sicuro da ogni invidia, e prepotenza straniera, bisogna moralizzare, ed istruire il nostro popolo: e se vi è necessità di un milione di fucili, non vi è minor bisogno di un milione di Scuole» (p. 43). Di lì a due mesi, egli fondava un nuovo periodico, il settimanale «Letture serali pel popolo. Giornale di educazione e di istruzione morale e civile», che, sottolineano gli autori, divenne «nell'arco di pochi anni uno dei più diffusi periodici educativo-popolari della penisola», grazie anche al lancio, in ben ventimila copie, del suo programma (p. 43).

E proprio attraverso il periodico, egli portò avanti una sostenuta battaglia contro il grave stato di abbandono culturale in cui versavano le plebi rurali, per lui, al contrario, fonti primarie della ricchezza del Paese, perché «que' buoni contadini [...] hanno in mano il tesoro della nostra vita che sono i campi'» (p. 54). Emerge qui – per inciso – la mentalità ancora graniticamente ruralistica di Gigli che pare non avesse colto le potenzialità insite nel sistema manifatturiero-industriale e in quello della finanza, a differenza di molti altri nobili toscani, già inseriti nei circuiti creditizi. Un'opera di dirozzamento, quella sopra accennata, che gli appariva immane e urgentissima e che richiedeva, a suo dire, non solo l'attivazione delle pubbliche istituzioni ma anche quella, concorde, di tutti i cittadini consapevoli, in un progetto di intervento misto, pubblico-privato, basato, come accennato, sul piccolo azionariato di tipo anglosassone, il solo in grado, per lui, di mobilitare le migliori risorse ed energie del neonato Paese. Scriveva: «Questa è l'opera più giusta che un cittadino può rendere alla patria [...] poiché il suo avvenire è tutto nell'educazione e nell'istruzione del popolo. L'unità, la libertà, l'indipendenza se non ha questa base non può essere durevole, e questo Regno d'Italia tanto trionferà d'ogni nemico interno ed esterno quanto troverà cuori e intelletti che sappiano conoscere i propri diritti e i propri doveri» (p. 51).

Ascenzi e Sani mettono in luce che anche in merito alle soluzioni da adottare egli era venuto chiarendosi ulteriormente le idee. Se un tempo il suo modello era l'asilo apertiano, adesso aveva in mente qualcosa di diverso: un asilo sì, aperto ai bambini in tenera età che sollevasse per ciò stesso i genitori dal continuo accudimento dei figli e consentisse loro di attendere agli impegni quotidiani, ma tale da evolvere in una sorta di scuola, più «leggera» di quella regolare, volta comunque ad impartire i primi rudimenti del sapere. Dunque un asilo-scuola, di cui egli volle creare un prototipo in località Castello e Quarto nel comune

di Sesto Fiorentino, alle porte di Firenze, che fu inaugurato fin dalla primavera del 1863. Di questi suoi propositi e della organizzazione che avrebbe voluto conferire alle prefigurate infrastrutture, nonché dell'intenzione di coinvolgere nel loro mantenimento l'utenza stessa, in forme diverse a seconda delle possibilità di ciascuno, Gigli dava ampi ragguagli sul periodico da lui diretto, ora indirizzando entusiastici apprezzamenti all'operato, in proposito, di Carlo Matteucci, nella sua veste di Ministro della P.I., ora scrivendo lettere aperte a Raffaele Lambruschini, che nel frattempo aveva assunto la carica di «ispettore generale delle Scuole». Lettere o articoli che denotano, come del resto gli altri suoi scritti, competenze organizzative e pedagogiche davvero straordinarie, come ben evidenziano gli autori.

Ma né il suo progetto né le sue lettere registrarono – lo si dice – particolare *audience*, neppure dopo gli esiti, inquietanti, dell'Inchiesta Matteucci, da cui emergeva, come costante in tutto il Paese, che le scuole rurali non assolvevano nei fatti alcuna effettiva opera di alfabetizzazione, perché venivano disertate per lunghissimi periodi, anche dai pochi iscritti. Quell'Inchiesta, per Gigli, metteva invece a nudo la totale inadeguatezza dell'ordinamento casatiano per le realtà rurali – tanto del Nord che del Sud, delle zone insulari o centrali – perché prevedeva, a suo dire, un modello scolastico rigido e omogeneo, per aree, al contrario, altamente disomogenee. E poi, specificava: «Le plebi in Italia non sono tali da intendere questo beneficio che loro si crede procacciare, i Comuni che potrebbero farlo sono anch'essi ancora ignoranti o indolenti», da qui la necessità di cambiare strada.

Facendosi forte dell'art. 14 del Regolamento Mamiani del 15 settembre del 1860, secondo cui «scuole fondate da particolari corporazioni, da associazioni private o da privati individui a beneficio del pubblico» purché in conformità delle leggi, potevano essere «tenute in conto ed a sgravio totale o parziale degli obblighi del Comune», egli prefigurava la possibilità di costituire un' «Associazione Nazionale per l'istruzione del popolo» che, a fronte del centralismo e dell'egemonia statale, propri dell'ordinamento casatiano e del connesso principio dell'obbligo scolastico, puntasse al contrario sul contributo delle pubbliche istituzioni ma soprattutto di quello dei comuni cittadini, in vista di soluzioni più congrue rispetto ai bisogni degli abitanti delle zone rurali, con ingresso dei minori negli asili fra i 3-4 anni – così da sollevare i genitori, come accennato, dalla loro custodia – fino agli otto-nove, in modo da emanciparli dall'impegno scolastico, proprio nel momento in cui potevano essere utilmente impiegati nei lavori agricoli (p. 71).

Per quanto dotato di indiscussa *ratio* e di coerente organicità, il manifesto scolastico-educativo di Gigli – lo sottolineano con chiarezza gli autori – lasciò tutto sommato freddi gli stessi ambienti toscani in cui contava molti amici e conoscenze influenti, tant'è che di esso non si discusse neppure nel corso dei lavori del coevo Congresso pedagogico, svoltosi a Firenze dal 6 al 10 settembre 1864. È fondato pensare che per Gigli la delusione non fosse stata poco

cocente e che fosse altresì all'origine della sua improvvisa decisione di trasferire a Milano, nella successiva primavera, la redazione del suo settimanale e di intestarne addirittura la direzione a Pacifico Valussi, membro della sacchiana Associazione Pedagogica Italiana, ma promotore, insieme ad altri, di un nuovo sodalizio, l'«Associazione nazionale per l'istruzione popolare in Italia», di cui Gigli aveva già dato notizie, pubblicando sul suo settimanale diversi articoli firmati proprio da Valussi. Non gli occorre però molto tempo per scoprire le loro diversità di intenti: Gigli ambiva infatti a fondare asili-scuola, Valussi invece voleva semplicemente sostenere l'apertura di scuole, decisa però da terzi; e poi presto emerse che non c'erano rose e fiori neppure in terra lombarda, tant'è che quando la neo Associazione ambrosiana tentò di oltrepassare le mura cittadine, trovò scarsissimo seguito. Con la stessa velocità con cui se ne era entusiasmato, egli ne prese allora le distanze, per volgersi a tessere di lì a poco una nuova rete associativa a Firenze, ormai capitale conclamata del Paese, decisione forse propiziata anche dai suoi stessi amici e conoscenti di ieri, più disposti oggi ad ascoltarlo.

E così, ai primi del 1866, non si sentì più invocare soltanto, genericamente, l'utilità di un sodalizio nazionale per l'educazione popolare, perché venne ufficialmente annunciata la costituzione di un'«Associazione Nazionale degli Asili Rurali per l'infanzia», il cui Comitato promotore era addirittura formato da Gino Capponi, Terenzio Mamiani, Carlo Matteucci, Bettino Ricasoli, e ovviamente Ottavio Gigli che ne era l'ispiratore. Nel volgere di un paio di mesi furono contate ben 250 adesioni, da tutte le parti d'Italia, che andarono a costituire il Comitato dei sostenitori, «tra i quali figuravano ben 25 tra deputati e senatori, numerosi esponenti dell'aristocrazia terriera e della borghesia urbana dei commerci e delle professioni, nonché un'ampia schiera di letterati, studiosi, educatori e uomini di scuola» (p. 70). Fra i molti nomi annotati da Ascenzi e Sani, ne ricordiamo alcuni, particolarmente illustri o evocativi di un serio impegno culturale ed educativo, come quello di Francesco De Sanctis, di Angelo De Gubernatis, Pietro Fanfani, Cesare Guasti, Mauro Macchi, Achille Mauri, Enrico Mayer, Annamaria Mozzoni, Luisa Amalia Paladini. Nomi che, grazie alle acquisizioni storiografiche intervenute, consentono di avvalorare quanto sosteneva, a caldo, «La Civiltà cattolica», ovvero che molti di loro appartenevano a noti «fratelli» e dunque non è da escludere che l'intero progetto nascesse in qualche misura, ma non sono gli autori ad evidenziarlo, con l'*endorsement* della fratellanza massonica, di quella più moderata, propensa a non disdegnare patteggiamenti con gli stessi ambienti ecclesiastici, qualora se ne fosse ravvisata l'utilità o il tornaconto.

Il Comitato provvide, nell'aprile del 1866, ad approvare lo Statuto del nuovo sodalizio, il cui palinsesto prevedeva, oltre ai Comitati locali, che costituivano l'innervatura sul territorio del sodalizio, tre organi decisionali: l'Assemblea generale, il Comitato centrale, formato da 75 membri rappresentativi di tutte le province, il Consiglio direttivo, di cinque membri, più un cassiere e

il segretario. Lo Statuto della costituenda «Associazione nazionale degli Asili Rurali per l'Infanzia» stabiliva che essa aveva «per *iscopo* la fondazione di asili rurali per l'infanzia in tutta Italia» che ne sarebbero diventati soci «tutti quelli che si uniscono a tale scopo [...] sottoscrivendo per un'azione almeno di lire due l'anno per un quinquennio» (p. 70) e che oltre alla statuita contribuzione obbligatoria, erano auspicati contributi, lasciti, sussidi di privati cittadini ma anche il sostegno di tutti gli organismi e gli enti pubblici, centrali e periferici. Infine, che la costituenda associazione sarebbe diventata operante solo in presenza della sottoscrizione di «almeno mille azioni» (p. 73).

Ma come non avrebbe potuto raggiungere tale traguardo, se si tiene conto dell'autorevolezza dei sottoscrittori ed anche dell'autoritatività di certi loro atti, a sostegno del nascente sodalizio? Intendiamo alludere *in primis* alla circolare diramata il 1° ottobre 1866 da Bettino Ricasoli a tutti i Prefetti e Sotto-prefetti del Regno, nella sua veste di Ministro dell'Interno – di cui nel volume si riportano ampi stralci – per illustrare gli obiettivi dell'Associazione e promuoverne la costituzione nei territori di pertinenza: «La Statistica – vi si sosteneva – ha fatto sventuratamente conoscere come circa 17 milioni di analfabeti si contino ancora in Italia, e più che 13 di essi nelle campagne». Preciso poi come tutte le benefiche iniziative avessero stretta pertinenza con le attribuzioni del ministero da lui presieduto, Ricasoli dichiarava di ritenere «suo debito raccomandare, per vedute di comune utilità, alla S.V. l'Associazione Nazionale per la fondazione di Asili rurali per l'Infanzia, che alcuni benemeriti cittadini, all'opera dei quali il sottoscritto onorasi di unire la sua, vorrebbero costituire, e di cui Le si spedisce il Programma e la Proposta di Statuto fondamentale» (p. 74).

Ovviamente questo non fu che il primo atto. A distanza di all'incirca un mese, quindi ai primi di novembre, partiva infatti, a firma dei membri del Comitato promotore, una seconda comunicazione, una specie di lettera-questionario diretta a tutti i parroci d'Italia, in ben 18 mila copie, ritenendosi essere quello un passaggio obbligato per il successo dell'iniziativa nelle campagne (p. 80). Premesso, nella lettera, che la nascente associazione si ispirava all'unico «comune principio di moralità e di amore al bene, nel quale debbono convenire tutti gli uomini onesti», e che si poneva al di sopra di tutte le contrapposizioni ideologiche, in una dimensione pertanto «*naturaliter christiana*», al parroco venivano poi rivolte diverse domande, anche minuziose, per raccogliere informazioni sulle possibilità di allocare nel territorio parrocchiale un asilo-scuola, la disponibilità di eventuali maestre o giovani interessate a formarsi per dirigerlo, di «persone benefiche», favorevoli a promuovere l'iniziativa e, fra le altre, se egli, oltre ad illustrare in chiesa le finalità dell'associazione, si fosse prestato a chiedere «una elemosina», per «cavarne un utilissimo sussidio» (p. 78).

Nel volume si evidenzia che, com'era prevedibile, la lettera non ebbe molti riscontri, innanzitutto per il clima che informava i rapporti fra il mondo liberale e quello ecclesiastico e poi perché «La Civiltà cattolica» non mancò di dire la sua in merito, e lo fece con tono sferzante, definendo quella associazione

«una mala opera» di sapore massonico e quella lettera uno «scherzo amaro» perché mentre si toglieva l'insegnamento religioso dalle scuole, si chiamavano proprio i religiosi affinché «aiutino l'iniquità ad avere in mano i poveri bimbi delle campagne» (p. 78). Stando al resoconto di Gigli, furono mille i parroci che risposero (p. 80), ma di essi, solo 389 – e non erano poi tutto sommato pochissimi – aderirono all'Associazione (p. 79).

Il *battage* promozionale prevede, ovviamente, anche una comunicazione diretta a tutti i sindaci d'Italia, inviata il 30 novembre 1866, il cui tono era, come si rileva da parte degli autori, di tutt'altro genere. In breve, mentre si tornava a sottolineare l'inidoneità della legge Casati per le zone rurali, si prefiguravano molti vantaggi per quei Comuni che avessero deciso di aderire all'Associazione, accettandone il programma, ovvero: sostegno finanziario per aprire asili rurali, per costruire o riadattarne i locali – da utilizzare anche per scuole serali o festive – per la creazione di Istituti-Convitto nei capoluoghi di provincia per la formazione delle maestre. Per aderire, occorreva che il sindaco, interpretando la volontà del consiglio comunale, sottoscrivesse «un certo numero di 'azioni di 2 franchi all'anno' ('una sola ci basta per dar prova di buon volere e di concordia operosa per il bene')», e operasse affinché fosse creato nel Comune un Comitato filiale (p. 81).

Nell'aprile del 1867, dunque a sei mesi dall'inizio della campagna promozionale, come riferiscono Ascenzi e Sani, i soci-azionisti era ben 4.361 e fu pertanto possibile ufficializzare la nascita dell'Associazione e procedere all'elezione dei rappresentanti nei diversi organi dirigenti. Ciò avvenne il 6 giugno del '67: alla presidenza fu eletto l'ex Ministro Carlo Matteucci, mentre per la segreteria fu votato Ottavio Gigli, che era in effetti il più idoneo a ricoprire quell'incarico. Nella Direzione: Gino Capponi, Terenzio Mamiani, Bettino Ricasoli, e altri, insomma un *pool* di personalità altamente prestigiose e influenti (p. 89). Una volta approvate le *Norme e istruzioni per l'istituzione di Asili rurali per l'infanzia*, comprensive degli stessi programmi didattici (p. 91), il Presidente si adoperò ora presso il parlamento, ora presso i ministri per ottenerne il sostegno. A rispondere fu, in particolare, il Ministro dell'Agricoltura, Industria e Commercio, il quale caldeggiò l'Associazione ai costituenti Comizi agrari, organismi capillarmente presenti sul territorio nazionale, diversi dei quali aderirono poi alla Associazione (p. 93). Un altro fattivo sostegno venne dall'Associazione Medica Italiana, la quale raccomandò «agli oltre 4 mila medici associati le iniziative promosse dai Comitati locali dell'Associazione Nazionale degli Asili Rurali per l'Infanzia» (p. 94).

Dalla puntuale ricostruzione effettuata, emerge che la nuova Associazione era partita perlomeno con il vento in poppa, tant'è che nel settembre '67 il numero delle azioni aveva oltrepassato le 15.148 unità, come riferiva con tono compiaciuto il Presidente, che aggiungeva: «si può dire che non c'è angolo della Penisola dove la voce della nostra Associazione non sia giunta e non sia stata accolta con simpatia [...]» (p. 95), mentre di pari passo cresceva il numero

degli asili istituiti *ex novo*. Fu con tutta probabilità questo slancio che convinse i vertici dell'Associazione a premere, come si suol dire, sull'acceleratore e a pensare di richiedere ai Comuni non solo il loro appoggio e il loro sostegno finanziario, ma di procedere addirittura alla trasformazione delle scuole rurali esistenti in Asili-Scuole.

L'invito, indirizzato nel settembre '67 ai Comitati locali dal presidente, che dava seguito a una decisione approvata all'unanimità dalla Direzione su proposta di Gigli fin dal luglio, venne ribadito nel dicembre. Si trattava però ancora di un'azione di sensibilizzazione rivolta ai Comitati, tant'è che «veniva rinviata ad un tempo successivo l'analisi dei 'modi da seguire per operare questa trasformazione» (p. 98). Ma poiché le adesioni crescevano di giorno in giorno, tant'è che nel febbraio 1868 Gigli, nel suo resoconto, riferiva della sottoscrizione di 20 mila azioni, corrispondenti a ben 800 mila lire, fra versate e promesse e che a tale crescita avevano contribuito in larga misura i consigli provinciali e comunali, era nell'ordine delle cose che la questione della trasformazione delle scuole rurali balzasse in primo piano (p. 101). Ciò si verificò a seguito della diffusione, nella primavera del 1868, dei risultati dell'Inchiesta del ministro Broglio sullo *Stato dell'istruzione popolare*, i quali, come già in quella precedente, denunciavano la persistenza di tassi di frequenza molto bassi nelle campagne e la richiesta, da parte di un numero crescente di Consigli scolastici provinciali, di istituire asili infantili ovunque fosse stato possibile (p. 114). Ottavio Gigli non tardò a prendere la palla al balzo, unendovi un'altra delicata proposta, quella della costituzione di Biblioteche circolanti gratuite, su cui non mancavano però riserve da parte di alcuni soci, in relazione alla scelta dei contenuti dei libri.

La discussione dei due argomenti si svolse il 24 maggio del '68 nell'ambito del Comitato centrale, assente il Presidente, Carlo Matteucci, per la malattia che ne avrebbe segnato prematuramente la fine, di lì a un mese esatto. E le contrarietà dei dissidenti, forse anche per quell'assenza, vennero alla luce senza remore con immediati riverberi sulla stampa, che ne amplificò la portata. L'episodio, se pur senza seguito nell'immediato, era comunque la cartina di tornasole del malumore che stava serpeggiando intorno all'operato della nuova Associazione, la quale, non cambiò tuttavia percorso. Sotto la nuova direzione di Terenzio Mamiani, al quale non sfuggiva comunque la necessità di procedere lentamente e con «concordia delle intelligenze», ai sindaci e ai prefetti, che di regola erano i presidenti dei Consigli scolastici provinciali, venne inviata nell'autunno del 1869 una lettera con annesso un dettagliatissimo questionario volto a fare una puntuale radiografia delle diverse realtà territoriali e delle relative risorse scolastiche esistenti, compresi arredi e sussidi esistenti (p. 133).

Di fronte a tanto decisionismo, negli ambienti ministeriali cominciò a crescere, insieme alla preoccupazione, un certo nervosismo, che dovette tradursi anche in un invito rivolto alle autorità periferiche di esercitare un maggiore controllo su quanto stava avvenendo nei territori di competenza, in quanto i Comitati figliali cominciarono ad incontrare molti più ostacoli di prima en loro

operato. Tuttavia, finché il dicastero fu retto da Angelo Bargoni, la situazione non oltrepassò lo stato di allerta, anche se il Ministro della P.I. non mancò di fare presente a Terenzio Mamiani che era stato forzato il senso stesso del tanto invocato art. 14 del Regolamento del 1860, in quanto si chiedeva ai Comuni il loro diretto coinvolgimento nella nascita degli Asili-Scuola o di procedere alla trasformazione delle scuole rurali esistenti e quindi di deliberare *contra legem*. Quando poi al ministero giunse Cesare Correnti, pare anch'egli con legami di «fratellanza», ma anche con un fermissimo senso dello Stato e dei doveri di questo in materia di istruzione, quella popolare inclusa, per l'Associazione cominciò un periodo davvero difficile. In altri termini, proprio alla luce dell'art. 14, contemperato con il testo della legge Casati e dei successivi Regolamenti applicativi, alla Associazione venne posto l'invalidabile limite di poter istituire Asili, anche in sostituzione delle scuole rurali, se esistenti, solo nei Comuni con popolazione inferiore ai 500 abitanti, perché i soli a non essere normati dalla legge Casati. Confini che, oltre a circoscrivere l'operato della Associazione, le crearono intorno un clima di diffidenza e di impopolarità che ne segnarono l'inesorabile declino, per effetto degli stessi progressivi abbandoni dei padri fondatori, i quali non poterono certo valersi del sostegno degli ambienti ecclesiastici che, nel complesso, si mantennero freddi e distanti dall'iniziativa.

A prescindere dagli esiti, alla fine non molto consistenti, di questa comunque importante vicenda, da quanto siamo venuti evidenziando anche con ricchezza di particolari nell'intento di mettere, per quanto possibile, ben in luce la reale portata dell'operato di Gigli, ricostruito con grande rigore e perizia dagli autori del volume, non può non stupire che tutta la sua intensa e vasta attività, l'articolata rete di contatti di cui fu al centro, la consistente pubblicistica e quant'altro ancora, siano potute sfuggire alla storiografia. Secondo gli autori, si tratterebbe di una «vera e propria 'rimozione storiografica'» e aggiungono: «siamo dinanzi al caso di una storiografia che ha fatto proprio il punto di vista dei «vincitori», ovvero che ha assunto come criterio interpretativo della vicenda scolastica ed educativa postunitaria l'ideologia centralistica e statalista sottesa all'ordinamento scolastico casatiano» (pp. 15-16).

Ora non saprei dire se si sia proprio trattato o no di rimozione, o addirittura di scelta più o meno consapevolmente ideologica, per non dare respiro e spessore a opzioni ordinamentali diverse da quella fondata su di un ruolo primario e centrale dello Stato. Riflettendoci, sarei più propensa a credere, con tutte le cautele necessarie, che sia piuttosto mancato un serio approfondimento, sul piano storiografico, delle diverse prospettive ordinamentali che si sono confrontate e anche scontrate nel periodo immediatamente pre o post-unitario, con espressioni, talvolta, anche di conclamato dissenso. Ricordo, tanto per fare una citazione fra le molte possibili, l'atteggiamento di ferma contrarietà espressa a più riprese da Carlo Cattaneo nei confronti dell'ordinamento centralistico, essendo egli favorevole, al contrario, ad un decentramento dei poteri decisionali.

Ma l'unificazione del Paese era stato un processo a carattere aristocratico-borghese, e non già un moto spontaneo delle genti italiane le quali, al contrario, in non pochi casi si erano sentite conquistate, con le immaginabili tensioni centrifughe connesse ad un simile convincimento. E dunque, tutto ciò che poteva indebolire o anche solo far sospettare un affievolimento della coesione, di per sé alquanto precaria, veniva guardato con molta preoccupazione. È tuttavia indubbio che il documentato volume di Ascenzi e Sani fa emergere, al di là e al di sopra di diverse posizioni o linee interpretative, una grave lacuna storiografica per non parlare di *vulnus*, che richiede senz'altro una revisione o ri-lettura che dir si voglia delle vicende di quel periodo ma anche di altri, senza pre-giudizi e senza volontà minimalistiche. Insomma una rilettura capace, per quanto possibile, di restituire agli avvenimenti la loro effettiva dimensione e non già quella presunta o, ancor peggio, quella voluta tale.

Giorgio Chiosso

L'approfondita ricerca di Anna Ascenzi e Roberto Sani condotta sulle fonti archivistiche dell'Associazione Nazionale degli Asili Rurali per l'infanzia – fondata Firenze nel 1866 da Ottavio Gigli, letterato, studioso di questioni educative, promotore infaticabile di varie iniziative culturali e pedagogiche – merita grande attenzione per diverse ragioni.

La prima è legata alla scoperta di una piccola miniera di documenti finora inesplorati che porta ulteriori elementi per la ricostruzione sempre più dettagliata della battaglia contro l'ignoranza e per lo sviluppo dell'istruzione primaria. La nuova documentazione dimostra – sostenuta da inoppugnabili dati statistici – che il modello scolastico previsto tra i 6 ed i 10-11 anni dalla legge Casati manifestò ben presto alcuni sostanziali limiti di fronte alle esigenze delle realtà rurali e come l'obbligo scolastico, peraltro blandamente previsto dalle norme del 1859, risultasse alla prova dei fatti in larga parte inefficace proprio negli ambienti di campagna.

Una storiografia filo statalista (d'impianto tanto di fede marxista quanto d'intonazione liberal-democratica) ha rappresentato per lungo tempo la battaglia contro l'analfabetismo come un affare proprio e specifico della scuola finanziata dallo Stato e gestita dai Comuni. In questo quadro è risultato del tutto oscurato (o stimato soluzione residuale) il contributo di idee e di risorse poste a disposizione da enti e privati. «In buona sostanza – annotano i due autori della ricerca – siamo dinanzi al caso di una storiografia che ha fatto proprio il punto di vista dei 'vincitori', ovvero che ha assunto come criterio interpretativo della

vicenda scolastica ed educativa postunitaria l'ideologia centralistica e statalista sottesa all'ordinamento scolastico casatiano» (pp. 15-16).

Le ricerche più recenti hanno rettificato questa visione e restituito una realtà assai più articolata nella quale convisse una molteplicità di attori. Non solo lo Stato (con risorse peraltro spesso insufficienti) e i Comuni, ma anche benefattori e filantropi, uomini di chiesa, sodalizi massonici, società di mutuo soccorso tutti interessati, ciascuno con motivazioni proprie, unirono le forze per far transitare anche la società italiana dall'ignoranza alla padronanza del leggere, dello scrivere e del far di conto.

In questa visione più plurale si situa vicenda di Gigli e dell'Associazione da lui promossa. Emerge tra le principali motivazioni della proposta degli asili-rurali la constatazione che l'impianto previsto dalla legge Casati modellato, come è noto, sulla scuola piemontese e lombarda, non era in grado di funzionare nelle realtà dove la scolarizzazione era, in partenza, alquanto più arretrata e dove l'immagine dell'infanzia non era ancora associata al bisogno di istruzione e persisteva strettamente legata alla funzionalità economica della famiglia. Perché inviare i figli a scuola se il loro destino non era quello di studiare?

Era proprio l'incapacità del rigido sistema casatiano che il Gigli e i suoi sodali individuavano come una delle principali ragioni della scarsa e spesso irregolare frequenza scolastica dei fanciulli che vivevano nei borghi di campagna. Il ritmo delle attività lavorative stagionali e il loro precoce inserimento nei ritmi della vita contadina mal si conciliavano con la regolarità standardizzata del calendario scolastico. Il risultato era che la frequenza risultava spesso saltuaria e in genere assai al di sotto delle aspettative ufficiali e soprattutto sproporzionata rispetto alle spese sostenute dai Comuni.

Quando, poi, i fanciulli raggiungevano l'età di 8-9 anni, le famiglie li impegnavano in piccole attività legate alla vita rurale. La scuola, se mai era cominciata, era lasciata senza farvi ritorno e solitamente senza aver raggiunto il minimo indispensabile dell'alfabetizzazione. Secondo gli animatori del sodalizio era un grave errore immaginare che fosse possibile che un unico modello scolastico potesse essere così efficace da soddisfare le esigenze connesse alla molteplicità delle realtà italiane.

Per rispondere in modo realistico alla varietà di situazioni i promotori dell'Associazione erano convinti che occorresse prevedere per le campagne una istituzione scolastica di tipo nuovo capace di integrare le caratteristiche proprie dell'asilo infantile aportiano (che, come noto, era destinato ai bambini tra i 3 ed i 6 anni) con una «scoletta dell'alfabeto» basata su poche, semplici, ma chiare nozioni rivolta ai bambini in età 6-8 anni. Tale asilo-scuola avrebbe dovuto sostituirsi nei villaggi e nelle zone agricole alle scuole elementari di grado inferiore che i Comuni erano obbligati ad aprire e che non di rado restavano semivuote.

Completata la scolarizzazione intorno agli 8 anni – età entro la quale solitamente i bambini restavano ancora fuori dell'attività adulta – era possibile

prevedere il raggiungimento di una sobria, ma efficace alfabetizzazione che si basava su quanto imparato anche prima dei 6 anni. Contrariamente a quanto si potrebbe immaginare gli asili-scuola non erano previsti per i poveri, ma avrebbero dovuto rivolgersi a largo spettro a tutta la popolazione scolastica rurale andando a sostituire il primo biennio della scuola elementare inferiore previsto dalla legge Casati.

La proposta fu corredata da qualche iniziativa avviata in forma sperimentale e da una serie di suggerimenti e indicazioni pratiche. Lo stesso Gigli s'impegnò a definire le caratteristiche dell'aula, delle suppellettili e dei sussidi necessari e individuò i possibili raccordi con le esigenze di contrastare l'analfabetismo anche tra i contadini adulti. Si trattava di un piano dettagliato e ad ampio raggio svolto non solo sul piano politico-scolastico ma anche su quello pedagogico, didattico ed economico-finanziario. Gli asili-scuola sarebbero dovuto infatti essere «a sgravio» dello Stato e cioè interamente sostenuti dall'iniziativa privata.

Un secondo meritevole apporto del lavoro di Ascenzi e Sani riguarda l'ampiezza di informazioni relative alla alfabetizzazione e scolarizzazione della realtà rurale. La proposta degli asili-scuola rurali – per quanto resti semplicemente a livello di progetto – aggiunge un tassello non secondario alla ricostruzione della storia dell'educazione popolare e della scuola elementare. Gigli e gli altri animatori dell'iniziativa fiorentina avevano ben presenti le differenze esistenti tra le diverse realtà scolastiche del tempo e di cui la stessa legge Casati era espressione, per esempio, quando inquadrava i maestri in numerose e diversificate classi stipendiali. Di questa varietà la ricostruzione storica ha finora tenuto in conto solo in parte.

Mentre infatti larga considerazione hanno avuto tra gli studiosi le differenze macrogeografiche (con le marcate e note differenze tra le aree settentrionali e quelle centro-meridionali) e, più recentemente, quelle di genere, (che hanno dimostrato come il recupero della frequenza femminile si sia compiuto soltanto a partire dagli ultimi decenni dell'Ottocento) assai più marginale è apparsa finora l'attenzione rivolta alla varietà sociologica e di aspettative tra mondo urbano e ambienti contadini.

Pochi contributi infatti si sono finora sforzati, ad esempio, di indagare la specificità dei processi di alfabetizzazione nel mondo contadino: segnale tra questi l'ampio saggio di Marino Raicich sulla maestra di campagna e i contributi di alcuni storici dell'agricoltura, tra i quali spiccano in specie quelli di Rossano Pazzagli. Qualche ulteriore indicazione emerge da studi condotti in aree specifiche come quelle montane della Valle d'Aosta e del Trentino.

La storia delle scuole di campagna è, dunque, ancora in gran parte da scrivere. Per quanto si può arguire dai pochi sondaggi fin qui compiuti, essa è destinata a riservare molte sorprese: i progressi della scolarizzazione, ad esempio, furono più lenti anche nelle zone ove più forte fu la spinta scolarizzatrice; si coglie inoltre un divario più marcato rispetto alle realtà urbane dell'alfabetizzazione maschile rispetto a quella femminile; del tutto inedito appare il rapporto tra

istruzione e iniziative per il rinnovamento agrario (con riferimento preferenziale agli adulti);

E ancora: una condizione dei maestri alquanto più incerta (basta pensare alla persistenza dei maestri precari e senza titoli fino ai primi del Novecento nelle cosiddette «scuole di villaggio»); il ruolo strategico (molto più evidente che nelle città) delle maestre che accettavano posti di insegnamento talvolta assai malagevoli e poco retribuiti e spesso si stabilivano in via definitiva là dove insegnavano fino a diventare la «signora maestra» di più generazioni; una circolazione dei libri di scuola non solo assai più disomogenea e frammentata, ma anche con una produzione specifica con apposite edizioni «a uso delle scuole rurali»; un'influenza della Chiesa attraverso i parroci molto più capillare e con rapporti assai più articolati con la scuola pubblica di quelli che si potrebbero immaginare se si resta fermi alle affermazioni di principio. Non era infatti raro che la maestra, specie se nubile, diventasse una figura di rilievo anche nella vita religiosa delle piccole comunità rurali.

Si tratta naturalmente di alcune suggestioni che andrebbero puntualmente esaminate e sostenute da ricerche specifiche.

C'è, infine, un terzo motivo di apprezzamento che riguarda la questione, già accennata all'inizio, della libertà scolastica. Il progetto del Gigli è quello di creare, a fianco del sistema scolastico governato dallo Stato e gestito dai Comuni, un sistema affidato alla libera iniziativa dei privati. Tale iniziativa avrebbe dovuto svolgersi mediante forme associative di carattere filantropico, proprio come si presentava l'Associazione degli asili-scuola.

Basta scorrere l'elenco dei principali sostenitori dell'iniziativa – da Nicola Matteucci a Terenzio Mamiani, da Nicolò Tommaseo a Raffaello Lambruschini tutti grandi sostenitori di una larga libertà di insegnamento – per avere solida conferma della diffidenza con cui era vista un'interpretazione troppo filo statalista della legge Casati. La legge, come è risaputo, era nata con l'intento di percorrere una via mediana tra l'idea dello Stato etico coltivata in taluni ambienti liberali e l'idea di un *laissez faire* che sosteneva invece altri settori del liberalismo.

Le due diverse opzioni che animavano la concezione laica della scuola erano state al centro di ampie discussioni già nel Piemonte di Cavour e aveva avuto uno dei suoi più significativi momenti nel confronto tra Domenico Berti e Bertrando Spaventa sulle colonne del giornale «Il Risorgimento» agli inizi degli anni '50. E mentre il primo si era espresso a favore di una scuola certamente guidata dallo Stato, ma affidata oggi diremmo alla capacità della società di farsene carico – secondo un modello che giungeva in Piemonte dalle esperienze inglesi –, Spaventa era invece dell'avviso che spettasse allo Stato farsi «educatore» in quanto garante della libertà e dei valori laici (e nel caso dell'istruzione primaria per delega ai Comuni).

Le complesse vicende che accompagnarono l'Associazione Nazionale degli Asili Rurali e la spiegazione del loro insuccesso sono poco comprensibili se

non sono inquadrare all'interno del dibattito sulla libertà di insegnamento e il prevalere negli anni immediatamente successivi all'Unità di un'interpretazione accentuatamente monopolista. La libertà riconosciuta ai privati di aprire e gestire scuole si infatti andò rapidamente ridimensionando.

Secondo Matteucci, Gigli e gli altri animatori del sodalizio occorreva invertire questa tendenza: difendere la libertà di insegnamento significava rafforzare la forza dell'istruzione. La scuola non andava presentata come un «obbligo» (di qui l'avversione verso forme coercitive di frequenza scolastica come l'obbligo d'istruzione sancito per legge), ma come una «opportunità» che, con il trascorrere del tempo, si sarebbe affermata senza scontrarsi con le diffidenze che, invece, il sistema forzato dell'obbligo poteva produrre.

Quando il gruppo promotore diede vita all'Associazione per gli asili-scuola la partita per la libertà di insegnamento era tuttavia ormai già perduta. Con l'esautoramento di Berti e l'avvento di Michele Coppino al Ministero dell'Istruzione nel 1867 si verificò una netta inversione della politica scolastica nell'alveo stesso della Destra storica, nel senso di un forte processo di accentramento. Il primo segnale inviato dal Coppino fu molto indicativo: i provveditori furono posti alle dipendenze dei prefetti e i compiti degli ispettori furono rafforzati.

Con il ministro Cesare Correnti, lungamente a capo del Ministero nel cui apparato amministrativo sempre maggiori spazi occupò Pasquale Villari, si verificò il rafforzamento del controllo centralistico su ogni aspetto della vita scolastica del tempo. Forte era il timore, rafforzato specialmente dopo il 1870, che l'ampliamento degli spazi di libertà potesse favorire le scuole confessionali e il ritorno dell'educazione scolastica nelle mani della Chiesa. A fronte della grave situazione scolastica del Mezzogiorno, inoltre, sembrava irrealistico pensare che l'analfabetismo potesse venire debellato soltanto con l'intervento delle forze private.

L'idea dello Stato educatore percorse tra la fine degli anni '60 e il principiare del decennio successivo larga parte della cultura liberale. Le vicende del *Kulturkampf* in Germania, le politiche scolastiche della Terza Repubblica in Francia e la questione romana diedero la spinta definitiva in senso centralistico e monopolistico e, dunque, in senso del tutto contrario all'estensione della libertà scolastica.

La prospettiva di porre mano alla legge Casati per modificarla nel senso auspicato dai sostenitori degli asili rurali e, dunque, aprire spazi all'intervento dei privati scontò una realtà politica ormai orientata in altra direzione. Inevitabile fu il rapido declino fino al totale esaurimento del progetto immaginato da Ottavio Gigli.

Gianfranco Bandini

Quando si scrive un testo a commento di un altro, spesso ci si concentra subito sulla struttura del volume, sulle sue caratteristiche generali e di dettaglio, sull'analisi delle sue parti di rilievo, sul confronto con la storiografia. Vorrei, invece, partire da un altro presupposto che è pratica più usuale nell'analisi della letteratura, ma che può dare dei buoni risultati anche se applicato ai saggi e alla loro organizzazione linguistica inevitabilmente razionale e argomentata. Qualsiasi lettura, infatti, è un incontro tra persone e tra mondi interni che vengono messi in comunicazione. Per questo le prime impressioni di lettura non sono trascurabili e possono dare il senso complessivo del volume, o meglio, di quel particolare significato che ha assunto per il lettore. Partirò, quindi, da ciò che mi è venuto in mente subito dopo aver preso in mano il testo, letto il titolo, avviata la lettura dell'introduzione e del primo capitolo del lavoro di Anna Ascenzi e Roberto Sani.

Era la memoria di un altro scritto, molto lontano nel tempo, ma le cui parole affioravano con chiarezza proprio durante l'approfondimento della vita e delle opere di Ottavio Gigli. Si trattava di un interessante articolo di Nicola Gallerano che agli inizi degli anni Ottanta si occupava di vari problemi metodologici e storiografici con una forte attenzione per il contesto internazionale. Parlando delle tendenze dell'ampia comunità degli storici americani, ne riassumeva due caratteristici stili di indagine con una descrizione quanto mai arguta e calzante (ripresa da Lawrence Stone)⁷: da un lato gli storici che cercano i tartufi, sempre con lo sguardo rivolto a accadimenti specifici, con una spiccata predilezione per la ricerca locale; dall'altro gli storici che, al pari dei paracadutisti, si lanciano dall'alto e cercano di avere una visione molto ampia del terreno sottostante. Le due tipologie spesso sono state praticate e vissute come antitetiche ed entrambe hanno delle problematiche difficilmente eludibili. Tuttavia non si tratta di un contrasto così netto come può apparire a un primo sguardo: di fatto la storiografia è costituita sia da tendenze macro che micro (senza scomodare, in questo caso, la microstoria ma utilizzando il termine semplicemente come l'altro polo dell'oscillazione della ricerca). La storia, di fatto, è viva solo se mantiene un dialogo continuo tra le due dimensioni.

Il volume *«Un'altra scuola... per un altro paese»* si apre con una bella introduzione che ci offre una prospettiva di ampio respiro, di inquadramento generale della questione. Collocare la ricerca specifica all'interno della storiografia serve a mettere in evidenza il disinteresse per la figura di Ottaviano

⁷ N. Gallerano, *Cercatori di tartufi contro paracadutisti: tendenze recenti della storiografia sociale americana*, «Passato e Presente», vol. 2, n. 4, 1983, pp. 181-189. Cfr. inoltre, N. Gallerano, *Le verità della storia. Scritti sull'uso pubblico del passato*, Roma, Manifestolibri, 1999.

Gigli, per le sue attività e per l'insieme delle persone che lo hanno sostenuto nel tempo. È quindi la sottolineatura, assolutamente condivisibile, di una assenza della tematica o, se vogliamo, di alcuni sporadici e limitati interessi. Le pagine successive del volume, nel dipanarsi dei capitoli, fino alla ricchissima appendice, perseguono invece una prospettiva di dettagliato e documentato approfondimento della questione. Di fatto troviamo proprio all'interno dello stesso testo un ricco dialogo tra «paracadutisti» e «cercatori di tartufi»: una modalità di analisi estremamente efficace che ci dà modo di ragionare sulle due dimensioni della ricerca storica e di farlo attraverso una rete di connessioni tra il testo, le note, l'apparato di documentazione.

Sicuramente i fatti descritti appartengono a una delle linee morte della storia, a prospettive di cambiamento che a un certo punto si sono arenate, sono state ostacolate e bloccate. Forse si potrebbe addirittura fare una storia «controfattuale», come hanno tentato di fare alcuni quantitativisti ormai mezzo secolo fa⁸. Pur non aderendo a quella impostazione, molto contestata e oggi alquanto in disuso, ci sono alcuni elementi di riflessione che possono essere ancora interessanti perché ci invitano a prestare attenzione alle molte variabili della storia⁹; ci allenano ad essere sensibili alle tante diramazioni e ai diversi contesti, sia locali che nazionali.

Come si fa notare nelle pagine introduttive, la prevalente storiografia dei «vincitori»¹⁰ ha selezionato gli argomenti di cui trattare in modo che fossero congruenti con ciò che alla fine avrebbe prevalso; ha quindi fornito un'immagine delle vicende storiche unidimensionale, quasi fossero sostenute dalla tendenza teleologica verso un preciso e determinato scopo. Una modalità di studio che, secondo gli Autori, è stata sostenuta da una visione statalista che gli studiosi italiani hanno coltivato a lungo, forse come conseguenza di visioni ideologiche del presente che assegnavano al ruolo dello stato un valore fondamentale, se non esclusivo, nella gestione della cosa pubblica e della vita della comunità.

Personalmente credo che non sia stato il solo e esclusivo fattore di sviluppo di una storiografia così attenta alla dimensione nazionale e statale, a discapito delle molte storie che hanno contrassegnato il processo di *nation building*. Più dello statalismo ha pesato una prospettiva di ricerca storica che non si è confrontata a sufficienza con le innovazioni portate dalla *social history*. La storia dell'educazione italiana, prendendo l'abbrivio da una storia della pedagogia di impronta filosofica (poi innestata col marxismo e con varie altre

⁸ Cfr. R.W. Fogel, *Railroads and American Economic Growth: Essays in Econometric History*, Baltimore, Johns Hopkins Press, 1964.

⁹ Cfr. B. Martin, *Counterfactual History. A User's Guide*, «The American Historical Review», vol. 109, n. 3, 2004, pp. 845-858; C. Randall, *Turning Points, Bottlenecks, and the Fallacies of Counterfactual History*, «Sociological Forum», vol. 22, n. 3, 2007, pp. 1573-7861.

¹⁰ Ascenzi, Sani, «Un'altra scuola... per un altro paese». *Ottavio Gigli e l'Associazione nazionale per la fondazione di Asili rurali per l'infanzia tra lotta all'analfabetismo e Nation building (1866-1873)*, cit., p. 15.

impostazioni) ha sempre privilegiato la storia delle idee piuttosto che l'analisi dei contesti di vita; si è concentrata sui classici, sulla storia dei grandi autori della riflessione educativa oppure si è dedicata alla ricostruzione delle vicende politico-normative, con una decisa predilezione per le vicende nazionali (quindi, con poca considerazione della storia locale, ma al tempo stesso anche per una dimensione comparativa, per esempio). Se si fosse utilizzato più spesso un approccio di storia sociale (o di storia socio-culturale¹¹) si sarebbero portate alla luce vicende come quelle ricostruite da Ascenzi e Sani, partendo dal basso, come si diceva in anni passati, per vedere cosa aveva prodotto la compagine sociale. Quando ciò accade si possono fare scoperte molto interessanti che, al di là di categorie interpretative monolitiche, permettono di distinguere le molte posizioni (sia teoriche che pratiche) esistenti all'interno dei cattolici o dei massoni, per esempio.

Alcune di queste vicende dimenticate possono essere agevolmente inserite in una storia delle minoranze pedagogiche, perlomeno se limitiamo il nostro sguardo solo all'ambito educativo, perché in realtà possiamo parlare di minoranze culturali¹². Non possiamo dimenticare, ad esempio, tutte le vicende della repressione dell'evangelismo, tra le quali la Toscana occupa un posto di rilievo: pochi anni prima dell'Unità si poteva andare in galera semplicemente per aver riunito a casa propria delle persone per leggere una Bibbia. Negli anni tumultuosi della fine del Granducato ci sono stati casi molto famosi come il sequestro di 3.000 esemplari dell'edizione Martini del Nuovo Testamento, edizione illegale perché senza note (il 18 maggio 1849, con condanna pecuniaria del tipografo) oppure nel 1851 (il 19 gennaio) l'irruzione dei gendarmi nella cappella svizzera di Firenze per individuare i toscani che la frequentavano (visto che il culto evangelico era consentito e tollerato solo per gli stranieri residenti)¹³.

Ma il caso che sollevò lo sdegno dei protestanti europei (e in special modo inglesi) fu l'arresto dei coniugi Francesco Madiati e Rosa Pullini (il 17 agosto 1851), messi sotto processo per «propaganda contraria alla religione di stato». Il marito fu condannato a quattro anni e dieci mesi di lavori forzati e la moglie a tre anni e nove mesi in una casa di correzione. Una condanna durissima dei due toscani (ai quali il Granduca non concesse la grazia) e poco conforme alla normativa settecentesca che in realtà si applicava al proselitismo acattolico in pubblico, ma non negli ambienti domestici. Scriveva a questo proposito Giorgio Spini: «Ancora oggi, in questo ferreo secolo di persecuzioni ideologiche e di campi di concentramento, il caso di due brave persone trattate come criminali

¹¹ Cfr. A.M. Banti, S. Magri, *Storie e microstorie: l'histoire sociale contemporaine en Italie (1972-1989)*, «Genèses», vol. 3, n. 1, 1991. pp. 134-147.

¹² Si veda, come esempio di questo tipo di impostazione della ricerca storica, il pionieristico lavoro di G. Spini, *L'evangelo e il berretto frigio. Storia della chiesa cristiana libera in Italia 1870-1904*, Torino, Claudiana, 1971.

¹³ G. Spini, *Risorgimento e protestanti*, Torino, Claudiana, 1998, 2^a ediz. riveduta e ampliata (prima ediz.: Napoli, 1956), pp. 229 ss.

solo per motivi religiosi susciterebbe scandalo o pietà. Ma nel romantico Ottocento, ed in una situazione psicologica come quella inglese [...], provoca addirittura il finimondo»¹⁴.

È interessante notare quanto la classe dirigente risorgimentale fosse attenta al contesto estero; tuttavia, come abbiamo visto nel caso Madiari, il ceto intellettuale a volte non riusciva a comprendere a fondo la diversità delle situazioni e quanto pesasse il loro scarso rapporto con gran parte della popolazione. Se confrontiamo, anche sommariamente, il contesto della penisola (e in particolare nel Granducato, molto ricco di fermenti intellettuali e educativi), con l'Inghilterra, ci accorgiamo bene del divario, soprattutto per quanto riguarda il rapporto tra le istituzioni civili e le chiese. Mentre in Inghilterra «le lotte per la separazione tra Stato e Chiesa furono il naturale corollario della campagna per l'emancipazione religiosa»¹⁵, il Regno d'Italia è segnato da un dissidio fortissimo che si inasprisce dopo il 1870 (con la chiusura anticipata del Concilio Vaticano I) ed è destinato a influenzare a lungo il dibattito culturale e politico.

Un elemento importante della storia di Ottavio Gigli è il contatto con esponenti massonici. Merita davvero porre attenzione, come fa il volume di Ascenzi e Sani in più punti, al contributo che dettero le singole persone all'idea degli Asili rurali, partendo da posizioni intellettuali molto diverse ed anche contrastanti tra loro. Bisogna notare che la massoneria era partita da convinte posizioni spiritualiste, definibili come deiste (e certamente eretiche per la chiesa cattolica), che credevano alla presenza del grande architetto dell'universo. Non erano quindi posizioni materialiste e originariamente nemmeno anticlericali. Tuttavia verso la fine dell'Ottocento la massoneria italiana, come succede in situazioni analoghe in Europa¹⁶, prende una via sempre più anticlericale¹⁷; ciò accade quanto il forte contrasto con la Chiesa Cattolica inasprisce le posizioni da entrambe le parti e i moderati a un certo punto non hanno più spazi né di azione né di dibattito. La dialettica tra posizioni diverse si indebolisce sempre di più perché solo pochi riescono a trovare degli spazi di mediazione. Uno di questi spazi è rappresentato proprio dalla questione degli Asili rurali e dal dibattito sull'analfabetismo. Possiamo constatare chiaramente questo convergere di interessi nella composizione del sodalizio per gli Asili rurali e nell'ironico giudizio che ne dà la Civiltà Cattolica, definendolo una compagnia

¹⁴ *Ibid.*, pp. 259-260.

¹⁵ N. Davies, *Isole. Storia dell'Inghilterra, della Scozia, del Galles e dell'Irlanda*, Milano, B. Mondadori, 2004, p. 591.

¹⁶ Cfr. M.C. Jacob, *Living the Enlightenment. Freemasonry and Politics in Eighteenth-century Europe*, New York, Oxford University Press, 1991; L.P. Martin (dir.), *Les francs-maçons dans la cité. Les cultures politiques de la Francmaçonnerie en Europe, XIX^e-XX^e siècles*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2000.

¹⁷ Cfr. G.M. Cazzaniga (ed.), *La massoneria. Annali*, 21, Torino, Einaudi, 2006; F. Conti, *Storia della massoneria italiana. Dal Risorgimento al fascismo*, Bologna, il Mulino, 2003.

tutta «frammassonica»: «Gino Capponi, Bettino Ricasoli, Carlo Matteucci, Terenzio Mamiani e Ottavio Gigli, tutti farina da far ostie, e degnissimi certamente di esser stati scelti dalla Provvidenza per assistere ed illuminare lo zelo pastorale dei Vescovi e dei Parrochi. Giacché bisogna notare che i cinque prelodati Signori, notissimi quasi tutti per settarii matricolati, hanno iniziata la redenzione delle plebi; ossia una società per la fondazione di asili rurali per l'infanzia»¹⁸.

Proprio perché su alcuni temi questi uomini avevano trovato un accordo di carattere pratico e operativo, vengono tutti facilmente etichettati come massoni. Possiamo sostenere a buon ragione, invece, che stessero rivendicando un loro distanziamento dalle posizioni più rigide e ufficiali: si badi bene, non soltanto dalle posizioni della Chiesa Cattolica, ma anche da quelle della massoneria più intransigente. Una visione storiografia monolitica, centrata sui grandi temi del dibattito politico-normativo, perde di vista questo dibattito interno e di fatto rischia di adottare gli stessi rigidi metri di giudizio del dibattito ottocentesco, non effettuando un necessario distanziamento dalle fonti.

Certamente la massoneria sostiene le attività di Gigli (ed in genere le più avanzate idee educative del tempo). È interessante scorrere l'elenco dei collaboratori nel 1873, quasi al termine della vita dell'Associazione Nazionale degli Asili Rurali per l'Infanzia: era massone il presidente Terenzio Mamiani e almeno un membro della Direzione, Michele Coppino; nel Comitato Centrale possiamo inoltre leggere i nomi di massoni di rilievo come Francesco De Sanctis, Michele Amari, Angelo Bargoni, Domenico Berti, Agostino Depretis, Giovanni Lanza e Quintino Sella¹⁹.

Tuttavia dobbiamo guardarci dal considerare la massoneria come un insieme compatto perché su alcuni temi è chiaramente divisa, spesso non riesce a trovare una linea unitaria e nel corso del tempo è soggetta a variazioni di grande interesse. Per quanto riguarda la questione degli Asili rurali possiamo notare che Terenzio Mamiani, tra i primi sostenitori di Gigli, era favorevole a una visione decentrata, in questo seguito da personaggi di rilievo come Domenico Berti; ma altri, come Michele Coppino, la pensavano in modo diametralmente opposto e la stessa fine dell'esperienza del sodalizio è contrassegnata dalle posizioni centralistiche di Cesare Correnti, del resto assai vicino alle idealità massoniche.

Anche su un piano culturale più generale troviamo delle simili contrapposizioni. Si pensi ad un tema di grande portata come la legittimità della conquista armata dei territori delle popolazioni africane: da un lato Arcangelo Ghisleri mostrava empatia e rispetto per le altre culture; dall'altro Giovanni Bovio riteneva che

¹⁸ Cit. in Ascenzi, Sani, «Un'altra scuola... per un altro paese». *Ottavio Gigli e l'Associazione nazionale per la fondazione di Asili rurali per l'infanzia tra lotta all'analfabetismo e Nation building (1866-1873)*, cit., p. 78.

¹⁹ Giovanni Lanza e Quintino Sella vengono definiti così da «La Civiltà Cattolica» (cfr. vol. 10, n. 836, 1885, p. 244).

fosse un preciso dovere dell'Italia imporsi sulle civiltà inferiori, anche con la forza se ciò si rendeva necessario²⁰.

In conclusione mi pare che possiamo essere molto grati a Anna Ascenzi e Roberto Sani per averci consentito di approfondire aspetti del tutto sconosciuti della storia educativa o, al massimo, conosciuti solo per piccoli cenni nella storiografia corrente. Cogliendo il dibattito interno alle varie posizioni ideali si può veramente costruire una ricerca a più dimensioni che restituisce un ritratto a tutto tondo di una iniziativa che raccolse le energie migliori della nazione. Intellettuali che riuscivano a mettere da parte, reciprocamente (e credo sia una lezione anche per il nostro presente), i giudizi a volte sferzanti e molto duri che esprimevano nei confronti delle posizioni culturali degli altri, per creare uno spazio di dialogo sui problemi concreti. Dalla lettura del libro ci accorgiamo che emerge una lezione di alta pedagogia, caratterizzata dall'apertura mentale, dalla preoccupazione per il miglioramento delle condizioni di vita della popolazione, da un apprezzabile cosmopolitismo, aspetti che consentivano una visione più dialogica e viva della cultura, qualcosa di cui l'Italia è stata purtroppo spesso carente.

²⁰ G. Bandini, *Rappresentazioni della nazione e razzismo nella geografia scolastica tra Otto e Novecento*, in Id. (a cura di), *Manuali, sussidi e didattica della geografia. Una prospettiva storica*, Firenze, Firenze University Press, 2012, pp. 62 ss.