



**UNIVERSITÀ
DI TORINO**

UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI TORINO

DIPARTIMENTO DI FILOSOFIA E SCIENZE DELL'EDUCAZIONE

DOTTORATO DI RICERCA IN SCIENZE PSICOLOGICHE,
ANTROPOLOGICHE E DELL'EDUCAZIONE

CICLO: XXXV

TITOLO DELLA TESI: «¿Qué es eso, pues, de educar italianamente?» Le scuole italiane a Buenos Aires, tra idealità nazionalistiche ed effettivi processi scolastici (1867-1943)

TESI PRESENTATA DA: PAULA ALEJANDRA SERRAO

TUTOR: PAOLO BIANCHINI

COORDINATORE DEL DOTTORATO: MARCO TAMIETTO

ANNI ACCADEMICI: 2023/2024

SETTORE SCIENTIFICO-DISCIPLINARE DI AFFERENZA: M-PED/02 STORIA DELLA
PEDAGOGIA

A Juan
y a los amores que abren mundos

Sommario

Ringraziamenti	6
Abbreviazioni.....	7
Introduzione.....	8
I. Stato dell'arte e disegno di ricerca.....	10
1. Un oggetto di analisi, molti campi di studio.....	10
2. Un punto di partenza per lo studio dell'educazione etnica in Argentina: la storia migratoria e il dibattito sul "crisol" e il "pluralismo cultural"	16
3. Gli studi sulle scuole etniche in Argentina.....	22
4. La scuola pubblica e i migranti europei	27
5. Disegno della ricerca	28
II. Le origini delle scuole italiane: tra bisogno sociale, strumentalizzazione politica e idealità risorgimentale (1867).....	37
1 Il contesto	37
a. Le migrazioni.....	37
b. Le AIMS.....	39
2. Storiografia e politica nelle interpretazioni sulle origini delle scuole italiane	42
a. Le teorie nazionalistiche.....	42
b. L'interpretazione di Favero	45
3. Nuove fonti, domande e approfondimenti.....	46
4. Conclusione	54
III. Crescita e trasformazione delle scuole italiane (1867-1881).....	56
1. Il contesto	56
2. Le nuove scuole.....	59
3. Il funzionamento delle scuole.....	64
4. L'Educatore: un giornale educativo tra didattica, politica e strategie istituzionali dell'associazionismo italiano a Buenos Aires.....	75
a. Gli autori.....	75
b. La pubblicazione	77
c. Esercizi e letture didattiche.....	81
5. Conclusioni.....	85
IV. Verso una riforma della scuola italiana (1881-1888): attori, dibattiti, conclusioni e ripercussioni del "Primo Congresso Pedagogico Italiano" (PCPI) a Buenos Aires.....	88
1. Il contesto	88
2. Organizzatori, relatori e partecipanti.....	90
3. Argomenti e risoluzioni.....	92
4. L'attuazione della riforma	98
a. La giunta unica di istruzione	98
b. Il miglioramento delle condizioni lavorative dei docenti.....	99

c. I programmi didattici.....	99
d. I libri scolastici.....	101
e. I giornali scolastici: “I figli dell’operaio italiano”.....	102
f. Il miglioramento dell’istruzione.....	109
g. Le nuove fondazioni: scuole elementari miste, maschili e un giardino d’infanzia	111
5. Le ripercussioni del PCPI nell’opinione pubblica.....	114
V. La crisi della scuola italiana (1888-1914): natura, cause e bilanci	120
1. Il contesto della crisi.....	120
2. La crisi della scuola italiana	124
Le nuove fondazioni.....	128
3. Il funzionamento delle scuole italiane	133
a. Gli organi di gestione	133
b. I programmi scolastici.....	135
c. Libri scolastici	136
d. Il corpo docente.....	138
e. Gli studenti	142
f. Gli edifici scolastici italiani e la concorrenza con la scuola pubblica	143
g. «Un tempio della fratellanza e del patriottismo». Un’analisi di caso: il nuovo edificio di “Unione e Benevolenza” del 1914.....	154
4. Conclusione	159
VI. La Grande Guerra e la riorganizzazione delle scuole italiane a Buenos Aires durante gli anni Venti (1914-1930).....	161
1. I mutamenti della politica scolastica argentina e italiana	161
2. Il contesto migratorio e associativo a Buenos Aires	166
3. Le scuole italiane dalla Grande Guerra ai primi anni Venti	169
4. La riorganizzazione delle scuole italiane negli anni Venti.....	175
a. La Pro Schola	175
b. Le scuole “libere”.....	180
5. Epilogo e conclusioni	183
VII. Radicalizzazione politica e fine dell’esperienza educativa italiana a Buenos Aires (1930-1943)..	185
1. Il contesto politico ed educativo nelle due sponde dell’Atlantico.....	185
2. Gli italiani a Buenos Aires durante gli anni Trenta.....	188
3. La “Pro Schola” sotto la riorganizzazione della direttrice Silvia Doglia (1932-1939)	190
a. I primi passi della riforma (1932-1935)	190
b. Il progetto educativo della “Pro Schola” attraverso l’analisi di un quaderno scolastico.....	194
c. La seconda tappa della riorganizzazione (1935-1939)	203
4. Il processo di chiusura della “Pro Schola” (1938-1941)	208

5. Le scuole “libere” o “democratiche”	212
VIII. “Educare salesianamente”: l’ambiguo rapporto delle scuole salesiane con il progetto educativo italiano	225
1. L’opera dei salesiani in Argentina.....	225
2. Le scuole salesiane a Buenos Aires sino alla Grande Guerra.....	227
3. Dalla Grande Guerra alla caduta del fascismo	238
4. Conclusioni.....	243
Conclusioni.....	244
Appendice.....	249
Bibliografia.....	257
Fonti Edite.....	276

Ringraziamenti

Desidero esprimere la mia profonda gratitudine al Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione dell'Università di Torino per aver reso possibile la realizzazione di questa tesi. In particolare, vorrei ringraziare di cuore Paolo Bianchini, Francesco Pongiluppi, Cristina Morandini e i miei stimati colleghi dottorandi, che mi hanno fornito un supporto umano e intellettuale fondamentale.

Ringrazio anche tutti i colleghi che hanno contribuito alla crescita della ricerca con i loro commenti e suggerimenti durante diversi convegni e seminari.

Infine, abbraccio calorosamente la mia famiglia, i miei amici e il mio compagno, ringraziandoli per tutto il loro immenso amore e l'incondizionato "aguante".

Abbreviazioni

Archivi

ASMAE: Archivio Storico del Ministero degli Affari Esteri

AAUB: Archivio Associazione Unione e Benevolenza

ASSDA: Archivio Storico della Società Dante Alighieri

AGN: Archivo General de la Nación

ACS: Archivio Centrale Salesiano

ASBS: Archivio Salesiano a Buenos Aires

Istituzioni

AIMS: Associazione Italiana di Mutuo Soccorso

CI: Consiglio di Istruzione

CD: Consiglio Direttivo

PCPI: Primo Congresso Pedagogico Italiano

MAE: Ministero degli Affari Esteri

CNE: Consejo Nacional de Educación

DGIES: Direzione Generale di Italiani all'Estero e Scuole

IGEP: Inspección General de Escuelas Particulares

Introduzione

Roberto Antonio Serrao, mio nonno, nacque a Buenos Aires nel 1915 all'interno di una famiglia calabrese emigrata in Argentina nel 1885. Racconta la leggenda familiare che da bambino, il piccolo Roberto veniva preso in giro dai suoi fratelli maggiori per essere l'unico "non italiano", cioè l'unico nato in Argentina. Un giorno, stufa delle liti, la mia bisnonna, Maria Calfapietra, decise di ricamare sulle cinghie dei pantaloncini del figlio minore: "Roberto Serrao è italiano". Non so se questo gesto riuscì a placare i bambini, ma so per certo che con il passare del tempo mio nonno smise di dare peso a questa questione. Anche se l'eredità calabrese si mantenne sempre presente nella sua vita, Roberto Antonio giunse alla conclusione che l'Italia era la patria dei suoi genitori, ma non la sua: lui era argentino. Roberto José, mio padre, racconta che solo una volta lo sentì parlare in italiano, che le associazioni etniche non gli interessavano affatto e che durante le partite di calcio tra Argentina e Italia non aveva dubbi nel tifare per il suo Paese di nascita. Anch'io lo ricordo così.

Lontana dall'essere straordinaria, la storia di mio nonno si inserisce perfettamente nel fenomeno che Fernando Devoto¹ considera caratteristico delle migrazioni italiane in Argentina: a differenza di altri contesti di arrivo, come gli Stati Uniti, i figli e i nipoti dei migranti raramente si sentono al certo per cento "italiani" o "italo-argentini". Sebbene in molti aspetti la cultura dei genitori sia presente nelle loro abitudini alimentari, nel loro modo di parlare, nel loro "familismo", ecc., il loro punto di riferimento è quasi sempre l'Argentina. Tra i vari fattori che contribuiscono a spiegare questa particolarità va sottolineata l'influenza della scuola pubblica argentina, che riuscì ad accogliere la maggiore parte delle cosiddette seconde e terze generazioni di migranti, insegnando loro a sentirsi argentini e argentine.

Non casualmente, verso la fine dell'Ottocento, Domingo Faustino Sarmiento, ex presidente argentino e strenuo sostenitore della scuola pubblica, scatenò una nota polemica con la stampa italiana sulle scuole elementari delle Associazioni Italiane di Mutuo Soccorso (AIMS), che riteneva un ostacolo alla costruzione della nazionalità argentina. Il dibattito iniziò nel 1881, dopo la celebrazione del "Primo Congresso Pedagogico Italiano" (PCPI) organizzato dalle AIMS della città, quando "El padre del aula" criticò duramente la proposta dei congressisti di "educare italianamente": «¿Qué es eso, pues, de educar italianamente? ¿Conservar o fomentar en el ánimo de un niño el culto de una patria que no conoce, que probablemente no conocerá, apartándolo del

¹ F. Devoto, *Le migrazioni italiane in Argentina: il problema dell'identità, delle migrazioni e del contesto*, in M. Tirabassi (a cura di), *Itinera. Paradigmi delle migrazioni italiane*, Edizioni della Fondazione Agnelli, Torino 2005, p. 332.

sentimiento natural que lo empuja a querer la tierra en que ha nacido?».² Sebbene il principio dello “ius soli” della Costituzione argentina considerasse argentini i figli degli italiani, Sarmiento si rendeva conto che la nazionalità andava oltre la sfera giuridica. Evidentemente, quel sentimento di «querer la patria donde se ha nacido» era più imparato e meno naturale di quanto sembrasse.

A questo punto, il/la lettore/lettrice potrebbe pensare che la presente ricerca, che analizza le proposte educative delle scuole italiane a Buenos Aires, rappresenti una sorta di *Crónica de una muerte anunciada*, ovvero la storia di un gruppo di scuole che, come suggeriva Sarmiento, lottarono invano contro il processo di “argentinizzazione” dei loro studenti. Tuttavia, era davvero questo il loro obiettivo? Quando nel 2018 Paolo Bianchini mi suggerì di concentrare la ricerca sulla storia delle scuole italiane in Argentina, una delle prime domande che mi vennero in mente fu quella di Sarmiento, che poi scelsi come titolo della tesi. Inizialmente, pensavo di poter rispondere tale domanda attraverso la vasta letteratura sulle migrazioni italiane in Argentina, che sembrava suggerire che ogni aspetto del tema «fosse stato già detto».³ Tuttavia, le cose non sono andate esattamente così e il quesito sul significato di "educare italianamente" mi ha accompagnato durante gli ultimi quattro anni di lavoro, portandomi a nuove domande: Qual era lo scopo delle scuole? Chi erano gli attori coinvolti nel progetto educativo? Cosa significava per loro il concetto di “italianità”? E quello di “argentinità”? Qual era il loro modello “ideale” di cittadino e di cittadina? Come influì la Grande Guerra sull'insegnamento delle scuole italiane? E l'arrivo del fascismo?

Fortunatamente, ho trovato un vasto e molto poco esplorato corpus documentario distribuito in Italia e in Argentina, che non solo mette in luce le significative trasformazioni del progetto educativo italiano, ma riporta anche le varie voci, spesso discordanti, dei numerosi soggetti coinvolti nella costruzione della scuola italiana, tra cui il Consejo Nacional de Educación (CNE)⁴, il Ministero degli Affari Esteri (MAE), i dirigenti delle AIMS, gli insegnanti, i genitori degli studenti e persino i bambini stessi. In definitiva, la tesi si focalizza principalmente sul processo di costruzione della scuola italiana a Buenos Aires piuttosto che sui suoi "risultati", intesi in termini di diffusione o conservazione della cultura italiana. Inoltre, riflette sui limiti delle "idealità nazionalistiche" italiane e argentine e la loro lontananza dai processi educativi effettivamente attuati nelle scuole italiane a Buenos Aires.

Quindi, cosa significava “educare italianamente”?

² D. F. Sarmiento, *Las escuelas italianas. Su inutilidad*, «El Nacional», Buenos Aires, 13/01/1881, in *Obras de D. F. Sarmiento. Condición del extranjero en América*, Buenos Aires, Imprenta M. Moreno, p. 56.

³ F. Devoto, *Italiani in Argentina: ieri e oggi*, in «Altreitalia», n. 27, luglio-dicembre 2003, p. 4.

⁴ Si tratta di un organismo autonomo creato nel 1881 dal presidente Julio Argentino Roca per gestire l'amministrazione delle scuole pubbliche di Buenos Aires. Gradualmente la sua giurisdizione si estese verso tutto il territorio argentino.

I. Stato dell'arte e disegno di ricerca

L'educazione dei migranti italiani e dei loro figli costituisce un argomento di ricerca abbastanza nuovo che, tuttavia, dagli anni Novanta, suscita un interesse crescente tra i ricercatori. Comprendere la nascita di tale oggetto di studio implica riflettere su una serie di cambiamenti avvenuti in almeno tre campi di ricerca: la storia delle migrazioni italiane, la storia della propaganda/diplomazia culturale italiana all'estero e la storia dell'educazione. Per questo motivo, la prima parte del capitolo analizza tali trasformazioni, sottolineando i punti salienti del processo, mentre la seconda si sofferma specificamente sugli studi riguardanti il caso argentino. Sulla base della revisione critica della bibliografia, l'ultima parte del capitolo esplicita il disegno della presente ricerca.

1. Un oggetto di analisi, molti campi di studio

Il fenomeno migratorio rappresenta una componente fondamentale della storia italiana, radicata in un lungo processo iniziato molto prima che gli strumenti statistici dello Stato nazionale la rilevassero in maniera sistematica. Tuttavia, il fenomeno diventò oggetto del campo storiografico solo negli anni Settanta, quando curiosamente le migrazioni di massa erano quasi cessate e il saldo migratorio era tornato positivo.⁵ Diversi elementi sono stati individuati come fattori rallentatori del decollo della storia migratoria: il peso della storia politica incentrata sullo studio delle élite, l'opposizione del regime fascista all'emigrazione e il suo rifiuto a ogni discussione sull'argomento, la condanna e la semplificazione del fenomeno attuata da diversi settori politici italiani⁶, ecc. In ogni caso, questo ritardo era condiviso con la storiografia di molti Paesi occidentali⁷, probabilmente a causa dell'approccio "nazionale" degli studi e della dispersione geografica delle fonti storiche. Inoltre, nel caso dei Paesi di ricezione, va considerata la «noción de la escasa utilidad que tenía el

⁵ Negli anni Sessanta, una serie di studiosi interessati alla storia politica e alla storia dei lavoratori, come Ferdinando Manzotti, Grazia Dore, Ernesto Ragionieri e Renzo De Felice, avevano analizzato diversi aspetti del fenomeno. Tuttavia, tranne queste eccezioni, l'emigrazione non era entrata nella storiografia accademica come un tema in sé, ma come un elemento per capire altri processi storici. Cfr. M. Sanfilippo, *Problemi di storiografia dell'emigrazione italiana*, Viterbo, Sette città, 2002; P. Pinna, *La storiografia italiana e le migrazioni: metodologie, temi e parole*, in «Rivista geografica Italiana», CX XVII, fasc. 4, 2020, pp. 135-145; P. Corti, *L'emigrazione italiana e la sua storiografia: quali prospettive?*, in «Passato e presente: Rivista di storia contemporanea», fasc. 64, 2005, pp. 89-95; A. Martellini, (a cura di) *Cinque domande sulla storiografia della emigrazione a Emilio Franzina ed Ercole Sori*, in «Storia e problemi contemporanei», n. 34, 2003, pp. 15-31.

⁶ Al riguardo Sanfilippo segnala: «secondo i nazionalisti, che condannano gli espatri, i migranti abbandonano la patria; secondo il cattolico e il socialista, che piangono la sorte dei parenti, è la patria ad aver abbandonato questi ultimi; per chi, infine, vede nell'espatrio una ribellione all'ordine costituito, colui che emigra non vuole più vivere nella sua antica patria», M. Sanfilippo, *Problemi di storiografia*, cit., p. 139-140.

⁷ Ivi., pp. 21-48.

ocuparse de un sujeto social que por la disolución rápida de su identidad originaria tendía a convertirse en otro».⁸

Negli anni Settanta, diversi elementi riuscirono a risvegliare l'interesse per il passato migratorio, come il menzionato cambio di tendenza dei flussi migratori, l'emergere della storia sociale e la scossa del '68, che favorì lo sviluppo di ricerche sulla storia dei settori popolari.⁹ Secondo Emilio Franzina, le nuove ricerche cercavano di abbandonare le polemiche «a senso unico»¹⁰ sulle cause dell'espulsione/attrazione dei migranti, aprendosi a nuovi argomenti in dialogo con la produzione storiografica estera. La «smeridionalizzazione» e la «sdrammatizzazione»¹¹ delle ricerche furono altre caratteristiche di questa stagione storiografica, volta ad analizzare nuovi studi di caso regionali, sia nei contesti di partenza sia in quelli di arrivo.¹²

Tra gli anni Ottanta e Novanta, gli interessi vennero ulteriormente ampliati grazie all'uso di nuove fonti che collaborarono all'elaborazione di una storia sociale delle migrazioni (lettere dei migranti, canzoni, romanzi di epoca sulla tematica, ecc.) e all'introduzione di nuovi strumenti concettuali, come quello di “catena migratoria”¹³, utile a spiegare la mobilità oltre ai “push and pull factors”. Inoltre, furono istituiti spazi accademici specializzati, che promossero gli scambi tra i ricercatori di diverse latitudini.¹⁴ Ai fini di questa ricerca, va menzionata la proliferazione di convegni sugli sbocchi migratori sudamericani, tra cui le “Prime Giornate Internazionali sull'immigrazione in America Latina”, tenute a Buenos Aires nel 1983, e il convegno “Integrazione

⁸ F. Devoto, *Los estudios sobre las migraciones europeas a la Argentina: tradiciones historiográficas y problemas en debate*. in M. R. Ostuni (a cura di), *Studi sull'emigrazione. Un'analisi comparata. Atti del Convegno storico internazionale sull'emigrazione*, Biella, Palazzo La Marmorata, 25-27 settembre 1989, Milano, Electa, 1991, pp. 119.

⁹ E. Franzina, *Emigrazione transoceanica e ricerca storica in Italia: gli ultimi dieci anni (1978-1988)*, in «Altretalia», 1, aprile 1989, pp.1-55, E. Sori, *Un bilancio della più recente storiografia italiana sull'emigrazione*, in M. R. Ostuni, *Studi sull'emigrazione*, cit., pp. 59-75.

¹⁰ E. Franzina, *Emigrazione transoceanica*, cit., p. 3.

¹¹ Ibidem.

¹² Cfr. E. Franzina, *La grande emigrazione: l'esodo dei rurali dal Veneto durante il secolo XIX*, Venezia, Marsilio, 1976. G. Rosoli (a cura di) *Un secolo di emigrazione italiana 1876-1976*, Roma, Centro studi emigrazione, 1978; E. Sori, *L'emigrazione italiana dall'Unità alla II guerra mondiale*, Bologna, il Mulino, 1979.

¹³ Processo in cui la migrazione di una persona viene supportata da parenti, amici, paesani, ecc. già trasferiti nel nuovo contesto di arrivo. Cfr. J.S Macdonald, *Chain Migration, Ethnic Neighbourhood Formation and Social Networks*, in «Millbank Memorial Fund Quarterly», XLII, 1964, pp. 82-91. Oggi gli studiosi tendono a usare il concetto di “reti migratorie”, che riesce a cogliere meglio la complessità del fenomeno migratorio ed evita l'immagine delle catene, che secondo lo storico italo-statunitense Rudolph Vecoli evocavano le migrazioni forzate degli schiavi. R. Vecoli, *New Guidelines and Research Hypotheses for the History of European Emigration*, in M.R Ostuni (a cura di), *Studi sull'emigrazione. Un'analisi comparata*, Milano, Electa, 1991, pp. 45-58.

¹⁴ Possono segnalarsi, per esempio, la rivista “Studi Emigrazione-Etudes Migrations”, organo del “Centro Studi Emigrazioni Roma” (CSER) dei missionari scalabriniani, e le “consorelle” “International Migration Review” a New York ed “Estudios Migratorios Latinoamericanos” a Buenos Aires. Inoltre, vanno menzionati “Affari Sociali Internazionali”, la rivista italiana fondata all'inizio degli anni Settanta per iniziativa del MAE, e la rivista “Altretalia”, nata nel 1989 nell'ambito della Fondazione “Giovanni Agnelli”.

e identità culturale degli emigranti in Argentina”, organizzato dal CEMLA (corrispettivo argentino del CSER) nel 1985.

Come suggerito dal titolo dell’ultimo convegno, in questa fase il campo cominciò ad allargarsi allo studio dell’identità dei migranti e al loro processo di “inclusione”, “integrazione” e/o “assimilazione”¹⁵ nelle diverse società di accoglienza. Importante per tali ricerche furono le riflessioni di autori come E. Hobsbawm, T. Ranger e B. Anderson sul carattere costruito, sociale e storico delle nazioni e delle tradizioni¹⁶, oltre agli strumenti teorici e metodologici degli studi nordamericani sul “cultural pluralism”, volti ad analizzare l’integrazione dei migranti più in profondità rispetto al tipico modello assimilazionista¹⁷ simbolizzato dalla metafora del “melting pot”.¹⁸ Come si vedrà nel prossimo paragrafo, queste riflessioni furono particolarmente importanti per il campo della storia migratoria in Argentina.

A cavallo del nuovo millennio, fenomeni come la caduta del muro di Berlino e la dissoluzione dell’Unione Sovietica rinnovarono il vigore degli studi sull’identità nazionale ed etnica, mentre nel mondo della scuola cresceva il bisogno di un approccio educativo interculturale in grado di rispondere alle sfide della globalizzazione, della crescita dei flussi migratori e dei processi di integrazione regionale.¹⁹ Non casualmente, fu proprio in questo contesto che emersero i primi studi interessati all’educazione dei migranti e alle istituzioni che cercarono di “conservare” l’identità italiana all’estero. Senza pretese di fornire un quadro esaustivo, si possono menzionare i contributi

¹⁵ Le categorie variano a seconda dell’autore. Cfr. G. Rosoli, *Gli emigrati italiani tra integrazione e nuove identità*, in M. R. Ostuni, *Studi sull’emigrazione*, cit. pp. 343-351.

¹⁶ E. Hobsbawm, T. Ranger, *The Invention of Tradition*, Cambridge, University Press, 1983; E. Hobsbawm, *Nations and nationalism since 1780. Programme myth, reality*, Cambridge, Cambridge University Press, 1990; B. Anderson, *Imagined communities: reflections on the origin and spread of nationalism*, London, Verso, 1983.

¹⁷ Cfr. R. Park, *Human migration and the marginal man*, in «American Journal of Sociology», vol. 33, n.6, 1928, pp. 881-893, Id. *The Marginal Man*, New York, Scribner’s, 1937; W.L Warner, L. Srole, *The Social Systems of American Ethnic Groups*, New Haven, Yale University Press 1945.

¹⁸ Utilizzato per prima volta nel 1908, il concetto del “melting pot” diventò metafora dell’identità nazionale nord-americana, apparentemente raggiunta tramite la “fusione” o “assimilazione” della sua multi-etnica popolazione. Anche se per molti era una bandiera dell’integrazione sociale, tra gli anni Sessanta e Settanta, con la guerra del Vietnam, i conflitti razziali e il cosiddetto “ethnic revival”, il crogiolo fu criticato in quanto simbolo di una politica di assimilazione coercitiva. In sintonia con la mobilitazione sociale, diversi ricercatori recuperarono svariate espressioni etniche presenti nella società nordamericana, arrivando alla conclusione di che il “melting pot” fosse un mito senza valore scientifico. Cfr. P. Gleason, *The Melting Pot: Fusion or Confusion?* in «American Quarterly» vol. 16 fasc. 1, 1964, pp.20 -46; R. Vecoli, *El significado de la inmigración en la formación de una identidad americana*, in «Estudios migratorios latinoamericanos», a. VIII., n. 25, 1993, pp. 315-336.

¹⁹ Cfr. G. Rosoli, *Migraciones internacionales, nuevas identidades étnicas y sociedades multiculturales*, in «Estudios migratorios Latinoamericanos», a.8, n. 25, 1993, pp. 337-350; L. Operti, L. Cometti (a cura di), *Verso un’educazione interculturale*, Torino, Bollati Boringhieri, 1992; C. Treves, *Imparare a conoscersi. Culture a confronto in un’Italia multiculturale*, Roma, Ediesse, 1993; P. Schellenbaum (a cura di), *Crescere in una società multi-etnica*, Milano, ISMU, 1993; M. Clementi, N. Scognamiglio, *Popoli in movimento. Percorsi didattici interdisciplinari per educare alla mondialità*, Bologna, EMI, 1993; A. Perotti, *El rol y el proyecto de la escuela en las sociedades pluriculturales de Europa*, in «Estudios migratorios latinoamericanos», a.8, n. 25, 1993, pp. 351-362.

di Petrone e Riberio sulle scuole italiane in Brasile²⁰; le ricerche di Luigi Ambrosoli²¹ sulla politica di alfabetizzazione rivolta agli “aspiranti a emigranti”; gli studi di Gianfausto Rosoli²² sulle attività educative avviate dal mondo cattolico e le ricerche sulle attività educative della “Società Dante Alighieri”²³, “l’Associazione nazionale per soccorrere i missionari italiani nel mondo”²⁴ e la “Federazione Italica Gens”²⁵. Va anche segnalato che all’inizio degli anni Duemila furono pubblicati i lavori di Gabriella Ciampi²⁶ e di Patrizia Salvetti²⁷ sulle scuole italiane all’estero e la politica educativa dello Stato italiano nei confronti dei migranti, argomenti che sino a quel momento contavano solo sullo studio di natura normativa di Giorgio Floriani del 1974.²⁸

Successivamente, il dibattito accademico e la diffusione di categorie concettuali come «diaspore»²⁹ e «transnazionalismo»³⁰ incoraggiarono lo sviluppo di nuove ricerche sulle relazioni

²⁰ P. Petrone, *Italiani e discendenti di italiani in Brasile: le scuole e la lingua*, in R. Costa, L. A. De Boni [edizione italiana a cura di Angelo Trento], *La presenza italiana nella storia e nella cultura di Brasile*, Torino, Fondazione Giovanni Agnelli, 1991, pp. 301-328; L. B. Ribeiro, *Escolas italianas em zona rural do Rio Grande do Sul*, in L. De Boni, *A presença italiana no Brasil*, Porto Alegre, EST, Torino, Fondazione Giovanni Agnelli, 1990, v. II, pp. 603-626.

²¹ L. Ambrosoli, *L’istruzione degli emigranti nella lotta contro l’analfabetismo in Italia tra Otto e Novecento*, in C. Brusa, R. Ghiringhelli (a cura di), *Emigrazione e territorio: tra bisogno e ideale*, Varese, Ed. Lativa, 1995, vol. I, pp. 63-74.

²² G. Rosoli, *Alfabetizzazione e iniziative educative per gli emigranti tra Otto e Novecento*, in L. Pazzaglia (a cura di) *Cattolici, educazione e trasformazioni socio-culturali tra Otto e Novecento*, Brescia, La scuola, 1999, pp. 119-144; Id. *Las organizaciones católicas y la inmigración italiana en la Argentina* in Id., F. Devoto (a cura di), *La inmigración italiana en la Argentina*, Buenos Aires, Editorial Biblos, 1985, pp. 209-239.

²³ Società privata fondata nel 1889 per la diffusione della lingua e della cultura italiana. P. Salvetti, *Immagine nazionale ed emigrazione nella Società “Dante Alighieri”*, Bonacci, Roma 1995.

²⁴ Associazione nata a Firenze nel 1886 per sostenere l’azione evangelica, assistenziale e patriottica dei missionari italiani in Asia, Africa e America. Il professore Ernesto Schiaparelli fu il suo principale animatore. O. Confessore, *Origini e motivazioni dell’Associazione nazionale per soccorrere i missionari cattolici italiani: una interpretazione della politica estera dei conciliatoristi nel quadro dell’espansionismo crispino*, in «Bollettino dell’Archivio per la storia del movimento cattolico sociale in Italia», vol. XI, n. 2, 1976, pp. 239-267; Id. *L’associazione nazionale per soccorrere i missionari cattolici italiani, tra spinte civilizzatrici e interesse migratorio (1887-1908)*, in G. Rosoli, *Scalabriniani tra vecchio e nuovo mondo: convegno storico internazionale*, Piacenza-Roma, Centro Studi Emigrazione, 1989, pp. 519-536.

²⁵ Federazione delle congregazioni religiose attive nell’assistenza degli emigrati oltreoceano, nata nel 1909 grazie a un’iniziativa di Ernesto Schiaparelli. G. Rosoli, *La Federazione Italica Gens e l’emigrazione italiana oltreoceano 1909-1920*, in «Il Veltro», n. 1-2, 1990, pp. 87-100.

²⁶ G. Ciampi, *Le scuole italiane all’estero*, in V. Pellegrini (a cura di), *Amministrazione centrale e diplomazia italiana (1919-1943): fonti e problemi: atti del Convegno, Certosa di Pontignano (Siena), 26-27 aprile 1995*, Roma, Istituto poligrafico e Zecca dello Stato, 1998, pp. 115-122.

²⁷ P. Salvetti, *Le scuole italiane all’estero*, in P. Bevilacqua et al. *Storia dell’emigrazione italiana. Arrivi*, Milano, Donzelli, 2002, p. 535-549.

²⁸ G. Floriani, *Scuole italiane all’estero. Cento anni di storia*, Roma, Armando Armando Editore, 1974.

²⁹ Fu diffuso in ambiente nordamericano da Donna Gabaccia, che ritiene che il carattere diasporico delle migrazioni italiane si basi sulla dispersione geografica di flussi migratori partiti da un medesimo posto, sul problematico rapporto tra i migranti con le società di accoglienza, sul numero elevato di rimpatri e sulla presenza di una memoria collettiva della patria lontana. Il concetto, però, non è stato accettato unanimemente dalla comunità scientifica. D. Gabaccia, *Diaspore, discipline e migrazioni di massa dall’Italia*, in M. Tirabassi (a cura di) *Itinera*, cit. pp. 141-172. Id. *Italy’s many diasporas*, London, UCL Press, 2000.

³⁰ Coniato negli anni Novanta dalle antropologhe Nina Glick Schiller e Linda Basch per fare riferimento alle migrazioni contemporanee dai cosiddetti “Paesi del Terzo Mondo” verso gli Stati Uniti. Le ricercatrici sottolineavano che la vita dei migranti travalicava i confini nazionali, unendo in un unico spazio sociale e culturale le due società. Il

tra i migranti e il loro Paese di origine. In effetti, come segnalato da Pretelli³¹, tali categorie invitano a considerare il legame dei migranti con la madrepatria quale aspetto centrale nell'esperienza migratoria. In questo senso furono particolarmente prolifiche le ricerche sul rapporto tra il regime fascista e gli italiani all'estero, stimolate dal crescente riconoscimento storiografico del fascismo come ideologia politica originale³² in cui cultura, ideologia e propaganda politica erano strettamente legate.³³ Queste ricerche ricostruirono i meccanismi di "soft power"³⁴ del fascismo volti a creare prestigio e consenso all'estero facendo un uso politico della stampa etnica³⁵, del cinema³⁶, della radio³⁷, nonché delle istituzioni italiane di natura culturale e scolastica. La tematica, del resto, coinvolse anche studiosi del campo della storia della diplomazia culturale³⁸, interessati all'uso della cultura da parte degli Stati per «accrescere il prestigio e l'influenza del proprio paese; proiettare oltre i confini un'immagine positiva [...]; esercitare un'influenza sulle opinioni pubbliche straniere attraverso un'azione diffusa e prolungata che evitasse gli inconvenienti legati a una propaganda diretta».³⁹

transnazionalismo era da loro definito come «i processi attraverso i quali gli immigrati costruiscono e mantengono relazioni sociali multistratificate che uniscono le loro società di origine e di insediamento» L. Basch, et al., *Nations Unbound: Transnational Projects, Postcolonial Predicaments, and Deterritorialized Nation-States*, Amsterdam, Gordon and Breach, 1994, p. 7.

³¹ M. Pretelli, *Il fascismo e gli italiani all'estero. Una rassegna storiografica*, in A.S.E.I., Archivio storico dell'Emigrazione Italiana. https://www.asei.eu/it/2008/11/il-fascismo-e-gli-italiani-allestero-una-rassegna-storiografica/#_ftnref41 Ultimo accesso 11/04/2023.

³² Ovvero, non come un mero riflesso della cultura europea di fine Novecento.

³³ Cfr. R. De Felice, *Le interpretazioni del fascismo*, Roma-Bari, Laterza, 1989; E. Gentile, *Le origini dell'ideologia fascista*, Bologna, il Mulino, 1996; Id. *La via italiana al totalitarismo*, Carocci, Roma, 1995; Id., *Il culto del littorio. La sacralizzazione della politica nell'Italia fascista*, Roma-Bari, Laterza, 1993; Id., *Fascismo. Storia e interpretazione*, Roma-Bari, Laterza, 2002; B. Garzarelli, *Parleremo al mondo intero: la propaganda del fascismo all'estero*, Alessandria, Edizioni dell'Orso, 2004; A. Tarquini, *Storia della cultura fascista*, Bologna, il Mulino, 2011.

³⁴ Concetto coniato da Joseph Nye alla fine degli anni Ottanta del Novecento, riferito alla capacità di uno Stato di raggiungere i propri obiettivi attraverso mezzi diversi dalla violenza e dalla coercizione ("Hard power"), come la promozione della cultura nazionale e l'acquisto di influenza e di prestigio internazionale. J. Nye. *Soft Power: The Means to Success in World Politics*, New York, Public Affairs Books, 2004.

³⁵ Cfr. A. Principe, *The Darkest Side of the Fascist Years. The Italian-Canadian Press, 1920-1942*, Toronto, Guernica, 1999; A. Trento, *L'identità dell'emigrato italiano in Brasile attraverso la stampa etnica: Il caso del Fanfulla, 1893-1940*, in L. Tosi (a cura di), *Europe, Its Borders and the Others*, Napoli, Edizioni Scientifiche Italiane, 2000, pp. 419-437; S. Luconi, B. Deschamps, *The Publisher of the Foreign-Language Press as an Ethnic Leader? The Case of James V. Donnaruma and Boston's Italian-American Community in the Interwar Years*, in «Historical Journal of Massachusetts», 30, 2, 2002, pp. 126-143; S. Luconi, *'Il Grido della Stirpe' and Mussolini's 1938 Racial Legislation*, in «Shofar» 22, 4, 2004, pp. 67-79.

³⁶ Cfr. J. A. Gili, *Le distributions des films italiens en France de 1930 a 1943*, in «Risorgimento. Revue européenne d'histoire italienne contemporaine», 2, 2-3, 1981, pp. 165-80; B. Garzarelli, *Cinema e propaganda all'estero nel regime fascista: le proiezioni di Camicia nera a Parigi, Berlino e Londra*, in «Dimensioni e problemi della ricerca storica», 2, 2003, pp. 147-165.

³⁷ A. Monticone, *La radio italiana e l'emigrazione dal fascismo alla democrazia: appunti per una ricerca*, in «Studi Emigrazione», 17, 59, 1980, pp. 285-303; S. Luconi, *The Voice of the Motherland: Pro-Fascist Broadcasts for the Italian-American Communities in the United States*, in «Journal of Radio Studies», 8, 1, 2001, pp. 61-80.

³⁸ Per una definizione del concetto Cfr. L. Medici, *Dalla propaganda alla cooperazione: la diplomazia culturale italiana nel secondo dopoguerra (1944-1959)*, CEDAM, Assago, 2009., pp. XVI-XVII.

³⁹ L. Medici, *Dalla propaganda alla cooperazione*, cit., p. XI.

Su questa base, negli ultimi venti anni, si sono moltiplicati gli studi di caso sulle scuole italiane all'estero nelle Americhe, l'Asia, l'Europa e l'Africa⁴⁰, attraverso ricerche che incorporarono nuove categorie concettuali provenienti, per esempio, dalla prospettiva di genere o dagli approcci post-coloniali. La questione educativa, inoltre, ha guadagnato spazio nelle ricostruzioni di carattere generale sulla proiezione esterna del regime, come quelle di Francesca Cavarocchi⁴¹ e di Matteo Pretelli.⁴²

Infine, negli ultimi decenni anche la storia dell'educazione ha iniziato a occuparsi dell'educazione italiana all'estero, dedicandole apposite pubblicazioni, convegni e seminari internazionali.⁴³ La globalizzazione, l'internazionalizzazione del campo e le nuove tendenze storiografiche "transazionali" (quali "Transnational History", "Connected History", "Entangled History", "Histoire Croisée", "Global History", ecc.)⁴⁴ hanno promosso l'interesse dei ricercatori verso questa tematica, che ha aperto nuove domande e oggetti di studio tipicamente storico-

⁴⁰ J. A. Bresciano, *La Scuola Italiana di Montevideo davanti agli impeti del fascismo. Dalla resistenza alla resa (1922-1942)*, in «Giornale di Storia Contemporanea», n. XXI, s. 2, 2017, pp. 1-18; G. Montalbano, *Le scuole italiane in Tunisia: tra rivalità imperiali e costruzione comunitaria (1861-1910)*, in «Altreitalie», n. 61, 2020, pp. 53-70; C. Pane, *Le Case d'Italia in Francia. Organizzazione, attività e rappresentazione del fascismo all'estero*, in «Memoria e Ricerca», n.41, 2012, pp.161-180; C. Baldoni, *Ho cambiato il cielo ma non l'animo... I Fasci Italiani all'Estero e l'educazione degli italiani in Gran Bretagna (1932-1934)*, in «Studi Emigrazione», n. 134, 1999, pp. 243-281; Id. *Exporting Fascist Italian Fascists and Britain's Italians in the 1930s* Oxford-New York, Berg, 2003; M. Ivani, *Propaganda entre escuela e Iglesia: el control de la pequeña comunidad italiana en Portugal (1926-1943)*, in «Pasado y Memoria», n. 11, 2012, pp. 139-162; C. Scalvedi, *Cruce et aratro: Fascism, Missionary Schools, and Labor in 1920s Italian Somalia*, in M. Damiano Matasci, et al (a cura di), *Education and Development in Colonial and Postcolonial Africa. Policies, Paradigms, and Entanglements, 1890s-1980s*, Palgrave Macmillan Cham, 2020, pp. 143-171; T. Caiazza, *Pratiche e limiti della penetrazione fascista nelle comunità italo-americane: il caso della Scuola Italiana di San Francisco*, in «Altreitalie», n. 45, 2012, pp. 41-73; Id. *Il "ritardo" della scuola: alle origini dell'insuccesso degli studenti italo-americani*, in «Studi Emigrazione», LX, n. 229, 2023, pp. 47-66; A. Turiano, *Masculinity, Industrial Education and Fascism in Egypt. The construction of gender in the schools of the Salesian mission in Egypt (1900-1939)*, in «Social sciences and missions/Sciences sociales et missions», 2021, pp. 125-157; M. Petricioli, *Italian Schools in Egypt*, in «British Journal of Middle Eastern Studies», v. 24, n. 2, 1997, pp. 179-191.

⁴¹ F. Cavarocchi, *Avanguardie dello spirito: il fascismo e la propaganda culturale all'estero*, Roma, Carocci, 2010, pp. 225-256.

⁴² M. Pretelli, *Il fascismo e gli italiani all'estero*, Bologna, Clueb, 2010, pp. 123-142.

⁴³ Cfr. Seminario di studio internazionale Italo-Brasiliano *Estado, Igreja e Educação de e/imigrantes: praticas e saberes em circulação transnacional* (2018, Universidade Caxias do Sul [seminario_italo_brasileiro.pdf \(unimc.it\)](https://www.unimc.it/sem/seminario_italo_brasileiro.pdf), le giornate [Migrazioni, Scuola ed Educazione: Fonti, Ricerche e Metodologie \(altreitalie.it\)](https://www.altreitalie.it/migrazioni) (Università degli Studi di Torino2020), il Congresso internazionale [Educazione, scuola e politica culturale nelle migrazioni italiane \(altreitalie.it\)](https://www.altreitalie.it/educazione) (Università degli Studi di Torino, 2021).

⁴⁴ Cfr. J. Droux, R. Hofstetter, *Going international: the history of education stepping beyond borders*, in «Paedagogica Historica», v. 50, 2014, pp. 1-9; E. Fuchs, M.E Roldán Vera (a cura di), *The Transnational in the History of Education: Concepts and Perspectives*, New York, Palgrave Macmillan, 2019; G. Ossenbach, M. del Pozo, *Postcolonial models, cultural transfers and transnational perspectives in Latin America: a research agenda*, in «Paedagogica Historica», 47, 5, 2011, pp. 579-600; A. Ascenzi, et al. *History of education and migrations: crossed (or connected or entangled) histories between local and transnational perspective A research agenda*, in «HECL», v. 2, n. XIV, 2019, pp. 227-262; P. Burke, *Historia y teoría de la recepción*, «Políticas de la Memoria», n. 19, Buenos Aires, 2019, pp. 91-102; N. Arata, P. Pineau (a cura di), *Latinoamérica: la educación y su historia. Nuevos enfoques para su debate y Enseñanza*, Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 2019.

educativi⁴⁵ come la produzione, circolazione e uso di libri scolastici per le scuole italiane all'estero, la stampa periodica per l'infanzia italiana all'estero durante il Ventennio, le comunità educative italiane all'estero, le pratiche scolastiche e i processi di scolarizzazione dei migranti, ecc.⁴⁶ Tale produzione, particolarmente prolifica nel caso del Brasile e in misura minore in quello degli Stati Uniti, non ha avuto repliche dirette in Argentina⁴⁷, ma costituisce un punto di riferimento ineludibile per questa tesi.

2. Un punto di partenza per lo studio dell'educazione etnica in Argentina: la storia migratoria e il dibattito sul "crisol" e il "pluralismo cultural"

Le riflessioni storiografiche nel campo della storia delle migrazioni in Argentina⁴⁸ individuano come punto di partenza della tradizione il progetto sviluppato tra gli anni Cinquanta e Sessanta dalla cattedra di "Historia Social" della Facultad de Filosofía y Letras della Universidad de Buenos Aires

⁴⁵ Va ricordato che verso la fine del Novecento la storia dell'educazione si avvicinò sempre di più alla storia culturale, spostando il proprio focus dalle idee pedagogiche, le istituzioni scolastiche e le politiche educative, verso la storia socioculturale della scuola. I ricercatori si proposero di aprire la "scatola nera" della scuola e analizzare la sua cultura educativa formata da un intreccio di norme, pratiche, saperi, rituali, comunità scolastiche, linguaggi, spazi, dispositivi di controllo, ecc. Questo approccio stimolò l'utilizzo di strumenti teorici provenienti da altre discipline, come la sociologia e l'antropologia, e la consultazione di nuove fonti, come quaderni, libri scolastici, memorie, autobiografie, ecc. che tesero a sottolineare la distanza tra le "norme" e le "pratiche" educative. Questo fenomeno contribuì alla nascita di nuove linee di ricerca, tra cui la storia *su* e *con* la cultura materiale della scuola e gli studi sulle cosiddette "minoranze" etniche, religiose, di genere, ecc. A. Viñao, *Para una historia de la cultura escolar: enfoques, cuestiones y fuentes*, in C. Almuña et al. *Culturas y civilizaciones*, Valladolid, Publicaciones UVA, 1998, pp. 167-183; A. Escolano, *Las culturas escolares del siglo XX. Encuentros y desencuentros*, in «Revista de Educación», MEC, n. extra, pp. 201-208; D. Julia, *Le culture scolaire comme objet historique*, in «Paedagogica Historica», v. 31, 1995, pp. 353-382.

⁴⁶ A. Barausse, *Livros didáticos e italianidade no Brasil nos anos 1920-1930*, in T.Â. Luchese (a cura di), *Escolarização, culturas e instituições*, Caxias do Sul, Editora da Universidade de Caxias do Sul, 2018, pp. 29-74; Id., *La scuola in Colonia. Maestri rurali e memorie dell'emigrazione veneta in Rio Grande do Sul (1875-1898)*, in «Venetica», a. XXXIII, n. 57, 2019, pp. 91-122; M. Pretelli, *Over the Borders of the Mother Land: Fascist Textbooks for Italian Schools Abroad*, in E. Declercq et al. (a cura di), *Migration and Intercultural Identities in relation to Border Regions (19th and 20th centuries)*, Bruxelles, Peter Lang, 2012, pp. 97-112. Id., *Direzione generale degli italiani all'estero e delle scuole*, editrice, in G. Chiosso (a cura di), *TESEO '900. Editori scolastico-educativi del primo Novecento*, Milano, Editrice Bibliografica, 2008, pp. 163-65; Id., *Il ruolo della storia nei libri di lettura per le scuole italiane all'estero durante il fascismo*, in «Storia e problemi contemporanei», 40, 2005, pp. 37-56; L. Luatti, *L'emigrazione nei libri di scuola per l'Italia e per gli italiani all'estero. Ideologie, pedagogie, rappresentazioni, cronache editoriali*, Roma, Fondazione Migrantes, 2017; T. Luchese et al. (a cura di), *Migrações e História da Educação: saberes, práticas e instituições, um olhar transnacional*, Caxias do Sul, RS: Educus, 2021; A. Ascenzi, *Il fascismo e la mobilitazione della gioventù italiana all'estero: ideologia e propaganda nei periodici per ragazzi*, Milano, Angeli, 2020.

⁴⁷ Cfr. P. Serrao, *Los estudios históricos sobre la educación de los italianos en la Argentina Temas, abordajes y algunas propuestas*, in «Revista Mexicana de Historia de la Educación», IX, 17, 2021, pp. 69-93.

⁴⁸ F. Devoto, H. Otero, *Veinte años después. Una lectura sobre el crisol de razas, el Pluralismo cultural y la Historia Nacional en la historiografía argentina*, in «Estudios Migratorios Latinoamericanos», n. 50, Buenos Aires, 2003, pp. 181-227; F. Devoto, *Del crisol al pluralismo: treinta años de historiografía sobre las migraciones europeas a la Argentina*, in Id. *Movimientos migratorios. Historiografía y problemas*, Buenos Aires, CEAL, 1992; M. Borges, *Inmigración y asimilación en Argentina. Un enfoque historiográfico*, in «Anuario IEHS», n. III, 1988, pp. 385-400; D. Armus, *Diez años de historiografía sobre la inmigración masiva a la Argentina*, in «Estudios migratorios latinoamericanos», n. IV, 1986, pp. 431-460.

(UBA) e dal “Instituto de Sociología” della stessa Università, rivolto ad analizzare l’impatto delle migrazioni europee di massa sulla società argentina. L’iniziativa era guidata dallo storico José Luis Romero e dal sociologo italiano Gino Germani, rappresentanti del processo di rinnovamento delle scienze sociali nel Paese, che incorporò un’ecclettica gamma di riferimenti teorici, tra cui le “Annales” di Braudel, il marxismo (mediato da autori francesi), la sociologia americana di matrice rostowiana e parsoniana, ecc.⁴⁹ Il gruppo, composto da studiosi di diverse scienze sociali, si proponeva di vagliare una grande varietà di argomenti attraverso approcci non omogenei, ma accomunati dall’uso di due binomi concettuali: “nativo/immigrato europeo”, senza specificare il gruppo etnico, e “società tradizione/società moderna”, dicotomia abituale nella sociologia dell’epoca.

L’interpretazione più organica e duratura sull’impatto delle migrazioni europee sulla società argentina fu formulata da Germani, attraverso un’ipotesi che dialogava sia con la sociologia nordamericana dell’epoca, sia con due idee profondamente radicate nella cultura argentina: da un lato, la credenza di buona parte dell’élite dell’Ottocento sull’importanza delle migrazioni europee (soprattutto quelle del Nord) per “civilizzare” la popolazione nativa; dall’altro, la metafora del “crisol de razas”, diffusa verso la fine dell’Ottocento, che rappresentava la società argentina come il risultato della “fusione” e/o “assimilazione” delle diverse “razze” del Paese, che nella pratica sminuiva la componente indigena e africana dell’Argentina.⁵⁰ Concretamente, Germani sosteneva che l’alto tasso di mascolinità dei flussi migratori europei e la bassa densità demografica della popolazione nativa avevano prodotto una «fusione»⁵¹ tra i due gruppi, originando una nuova società integrata e moderna. Il processo, del resto, derivava anche dalla mancanza di limitazioni legali per i migranti (possedevano gli stessi diritti della popolazione nativa, tranne quelli politici che potevano acquistarsi tramite la pratica della naturalizzazione), dalla mobilità sociale ascendente offerta dall’Argentina, dalla tendenziale apertura culturale del Paese sudamericano, ecc.⁵² In ogni modo, per il sociologo il fenomeno migratorio non costituiva un tema a sé, ma un mezzo per capire il processo di modernizzazione dell’Argentina, apparentemente attuato dagli europei che avevano

⁴⁹ F. Devoto, *Los estudios sobre las migraciones europeas*, cit. p. 119.

⁵⁰ M. Bjerg, *La inmigración en la Argentina: un mito fundacional y un problema historiográfico*, in «Revista Electrónica de Fuentes y Archivos Centro de Estudios Históricos “Prof. Carlos S. A. Segreti”», a. VII, n. 7, Córdoba, pp. 322-329.

⁵¹ La scelta del concetto non era fortuita: secondo Germani, la bassa quantità di abitanti dell’Argentina e l’elevato numero di migranti non permettevano di parlare di un processo di “assimilazione”. Tuttavia, i calcoli del sociologo si basavano sui censimenti nazionali e non quelli provinciali, che avrebbero offerto un quadro più composito del fenomeno.

⁵² G. Germani, *Política y sociedad en una época de transición. De la sociedad tradicional a la sociedad de masas*, Buenos Aires, Paidós, 1966; Id., *Asimilación de inmigrantes en el medio urbano. Notas metodológicas*, in «Revista latinoamericana de Sociología», vol. I. n. 2, Buenos Aires, 1965, pp. 158-177; Cfr. F. Devoto, *Historia de la inmigración en la Argentina*, Buenos Aires, Sudamericana, 2003, pp. 319-352.

portato la mentalità, le abitudini e i valori delle società industriali. La tesi di Germani fu centrale per il campo della storia migratoria, in quanto «buena parte de la literatura posterior se desarrollará profundizando o confrontando las hipótesis sugeridas por el sociólogo italiano».⁵³

Negli anni Sessanta, alcuni autori ripresero la tesi di Germani, individuando nella scarsa partecipazione politica dei migranti la causa della scarsa “modernità” del sistema politico argentino e delle difficoltà della classe dirigente per costruire politiche industriali.⁵⁴ Altri ricercatori, invece, misero in dubbio la veloce integrazione dei migranti suggerita da Germani, attraverso ricerche che evidenziavano, per esempio, l’alto tasso dei ritorni, i pregiudizi sui migranti presenti nella letteratura argentina dell’epoca, i limiti della mobilità sociale, ecc.⁵⁵ Tuttavia, le critiche più importanti emersero tra gli anni Settanta e Ottanta, parallelamente alla costruzione di un vero e proprio campo sulla storia delle migrazioni in Argentina. La svolta fu in certa misura prodotta dagli studi di due ricercatori nordamericani che, attraverso metodi e approcci concettuali simili a quelli di Germani (ma applicati a nuove fonti e a nuovi casi di studio), giunsero alla conclusione opposta, ovvero che l’Argentina era più vicina a un caso di “pluralismo culturale” che a un “melting pot”. Da un lato, Mark Szuchman⁵⁶ pubblicò nel 1980 un libro sulla provincia di Córdoba in cui segnalava che la scarsa mobilità sociale dei migranti e la forte presenza di matrimoni interetnici rivelavano una società “pluralista”. Dall’altro, Samuel Baily evidenziò che l’«adjustment process»⁵⁷ degli italiani a Buenos Aires non era stato per niente immediato o semplice. Prova di ciò erano, per esempio, l’alto tasso di endogamia dei migranti e i loro figli⁵⁸ e il duplice ruolo della stampa italiana che, da un lato, favoriva l’adattamento dei migranti offrendoli strumenti per trovare un lavoro e, dall’altro, ostacolava il processo di assimilazione⁵⁹ esortando ai lettori a conservare la lingua italiana.

⁵³ F. Devoto, *Los estudios sobre las migraciones europeas*, cit. p. 124.

⁵⁴ D. Cantón, *Elecciones y partidos políticos en la Argentina. Historia, interpretación y balance: 1910-1916*, Buenos Aires, Siglo XXI, 1973; R. Cortés Conde, *Problemas del crecimiento económico industrial de la Argentina (1870-1914)*, in «Desarrollo Económico», v. 3, n. 1-2, 196, pp. 143-171.

⁵⁵ Cfr. M.C. Cacopardo, J.L. Moreno, *La emigración italiana a la Argentina, 1880-1930. Las regiones de origen y el fenómeno de retorno*, in «Cuadernos de Historia Regional», v. I, n.1, 1984, pp. 15-27 (lavoro in realtà svolto nel 1969); G. Gori, *Inmigración y colonización en la Argentina*, Buenos Aires, Editorial Universitaria de Buenos Aires, 1964; J. Scobie, *Revolución en las pampas. Historia social del trigo argentino, 1860-1910*, Buenos Aires, Solar-Hachette, 1968.

⁵⁶ M. Szuchman, *Mobility and Integration in Urban Argentina. Cordoba in the Liberal Era*, Texas, University of Texas Press, 1980.

⁵⁷ Il concetto è definito dall’autore di questo modo: «an early phase [of assimilation] in which the immigrants develop the knowledge, skill, and organization that enable them to function effectively» Id. *The Adjustment of Italian Immigrants in Buenos Aires and New York, 1870-1914*, in «The American Historical Review», vol. 88, n. 2, 1983, p. 283.

⁵⁸ S. Baily, *Marriages Patterns and Immigrant assimilation in Buenos Aires, 1882-1923*, in «Hispanic American Historical Review», v. 60, n. I, 1980, pp. 32-48.

⁵⁹ Baily intendeva che esistevano due forme di assimilazione: «adaptation (cultural assimilation)» e «social assimilation (structural assimilation)». La prima indicava l’acquisizione dei valori di base e dei modelli di comportamento della

Negli anni Ottanta e Novanta il campo continuò a crescere grazie a una stagione storiografica nazionale segnata dalla transizione democratica, dal ritorno di ricercatori esiliati, dal ricambio generazionale nei principali centri di ricerca, dall'apertura verso la storiografia internazionale e dallo sviluppo della storia sociale. In questo contesto, diversi ricercatori ripresero i lavori di Baily svolgendo nuovi studi di caso sulle pratiche politiche, associative, matrimoniali e residenziali dei migranti, che in genere offrivano nuove prove empiriche alla tesi del "pluralismo culturale". Parallelamente, Baily approfondì le ricerche sulle catene migratorie (che recuperavano il prolungamento della sociabilità paesana nel nuovo continente, evidenziando i limiti dell'ipotesi sulla veloce assimilazione dei migranti) e sulle AIMS⁶⁰, istituzioni che rientravano nelle variabili usate dal sociologo Milton Gordon per "misurare" il fenomeno dell'assimilazione.⁶¹ Su tale argomento Baily segnalava:

Si estas instituciones contribuían principalmente a mantener el localismo, disminuyendo de esta manera el crecimiento de un fuerte sentido comunitario, la única opción dejada al inmigrante hubiera sido una identidad limitada como la aldea o región dentro de la sociedad receptora, o quizá alguna forma de identidad apoyada en la sociedad receptora misma. Si, por otra parte, las instituciones contribuían a desarrollar y mantener un fuerte sentido de unidad italiana dentro de la sociedad receptora, entonces hubiera existido una opción adicional. Se hubieran erigido barreras más fuertes a la absorción cultural de los inmigrantes y se notaría un patrón de interacción cultural pluralista más reconocible entre los inmigrantes y los miembros de la sociedad receptora⁶²

Secondo l'autore, il caso delle AIMS di Buenos Aires rientrava nell'ultima opzione, per l'importante consistenza numerica delle associazioni "nazionali" (aperte a tutti gli italiani,

società ospitante come la lingua, l'abbigliamento e gli atteggiamenti verso il lavoro, che permettono all'immigrato di "funzionare" efficacemente nel suo nuovo ambiente; la seconda si riferiva, invece, al coinvolgimento su larga scala del migrante nelle relazioni primarie con i membri della società ospitante, visibile attraverso i matrimoni misti e lo sviluppo di un'identità basata esclusivamente su quest'ultima. Id., *The role of two Newspapers and the Assimilation of the Italians in Buenos Aires & Sao Paolo, 1893-1910*, in «International Migration Review», vol. 12, n. 3, 1978, p. 322.

⁶⁰ Id. *The Italians and Organized Labour in the United States and Argentina: 1880-1910*, in «International Migration Review» v.1, n. 3, 1967, pp. 56-66.

⁶¹ Si tratta delle logiche matrimoniali, residenziali e la partecipazione ad associazioni etniche.

⁶² S. Baily, A. Scarli, *Las sociedades de ayuda mutua y el desarrollo de una comunidad italiana en Buenos Aires, 1858-1918*, in «Desarrollo Económico», v. 21, n. 84, 1982, p. 486. Su questo argomento, Devoto avverte che «La utilización de las asociaciones mutuales para resolver estos problemas presenta dos dificultades [...]. En primer lugar, por muy abiertas y representativas que sean, las asociaciones contienen a una parte de los migrantes, precisamente aquella más estable espacial y ocupacionalmente, a la vez que más vinculada con el grupo étnico, lo que relativiza en parte su representatividad como indicadora del conjunto de la experiencia migratoria. En segundo lugar, el carácter institucional de las mismas y por ende de las fuentes que en ellas se encuentran, limita la percepción del tipo de relaciones sociales que efectivamente se desarrollan en ellas». F. Devoto, *Los estudios sobre las migraciones europeas*, cit. pp.139-140.

indipendentemente della loro regione di origine) e per l'ampiezza della loro base sociale, capace di rappresentare tutti i settori economici della comunità italiana.⁶³

Le AIMS suscitarono anche la curiosità di altri ricercatori, interessati agli intrecci tra la coscienza etnica e quella di classe e al ruolo delle AIMS nella formazione del movimento operaio:

Dado que en el contexto europeo las sociedades mutuales obreras, bastante homogéneas profesionalmente, habían sido consideradas una etapa en la evolución del movimiento sindical, entre la disolución de las corporaciones y el nacimiento de las sociedades de resistencia, resultaba lógico indagar qué había ocurrido en la Argentina, donde el mutualismo no fue obrero sino étnico y en entidades cuya característica distintiva era la de ser muy heterogéneas social y profesionalmente en su composición, o como entonces se decía, policlasistas⁶⁴

Su questo filone di ricerca è da menzionare il lavoro di Romolo Gandolfo⁶⁵ sulla molteplicità di identità sociali ed etniche presenti all'interno delle AIMS, che attenuavano le tensioni e i conflitti di classe senza eliminarli completamente. Inoltre, una terza linea di analisi sulle AIMS è dedicata alla loro vita politica, che si è rivelata meno democratica di quanto si pensasse, con assemblee scarsamente partecipate. Per questo motivo (e per la disponibilità di un maggior numero di fonti), gli studi si sono concentrati sullo studio delle leadership AIMS, approfondendo le loro caratteristiche socio-economiche, il loro orientamento politico e le loro strategie per ottenere consenso e potere politico.⁶⁶

Secondo Devoto e Otero, da metà degli anni Novanta il campo iniziò una fase di «estancamiento»⁶⁷ legato non tanto a un declino quantitativo delle pubblicazioni di settore, quanto alla crisi degli strumenti teorici e metodologici utilizzati. A venti anni della polemica del “crisol” e del “pluralismo”, Devoto e Otero celebravano la proliferazione di ricerche suscitate dal dibattito, ma lamentavano la scarsa riflessione sui concetti centrali della polemica come “assimilazione”,

⁶³ S. Baily, A. Scarli, *Las sociedades de ayuda mutua*, cit., pp. 510-512.

⁶⁴ F. Devoto, H. Otero, *Veinte años después*, cit. p.188.

⁶⁵ R. Gandolfo, *Las sociedades italianas de socorros mutuos de Buenos Aires: cuestiones de clase y de etnia dentro de una comunidad de inmigrantes (1880-1920)*, in F. Devoto, E. Miguez (a cura di), *Asociacionismo, trabajo e identidad étnica: los italianos en América Latina en una perspectiva comparada*, Buenos Aires, CEMLA, 1992, pp. 311-332.

⁶⁶ H. Sabato, E. Cibotti, *Hacer política en Buenos Aires: los italianos en la escena pública porteña 1860-1880*, in «Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana “Dr. E. Ravignani”», v.3, n.2, 1990, p. 7-45; F. Devoto, *La primera élite política italiana de Buenos Aires (1852-1880)*, in «Studi Emigrazione», n. 94, 1989, pp. 168-193; E. Cibotti, *Mutualismo y política en un estudio de caso. La sociedad «Unione e Benevolenza» en Buenos Aires entre 1858 y 1865*, in F. Devoto, G. Rosoli, (a cura di), *L'Italia nella società argentina. contributi sull'emigrazione italiana in Argentina*, Roma, Centro Studi Emigrazioni, 1988, pp. 241-264.

⁶⁷ F. Devoto, H. Otero, *Veinte años después*, p. 202.

“crisol”, “pluralismo”, “étnico” e “fusione”. Al riguardo gli autori si chiedevano: «La sociedad acrisolada, ¿Era la argentinización de los hijos de los inmigrantes según el clásico concepto de la asimilación o, en cambio, la construcción de un nuevo tipo social mixto como sugiriera Germani? La sociedad plural, por su parte, ¿Implicaba un conflicto abierto por los recursos entre distintos grupos étnicos o simplemente la coexistencia de distintos grupos no necesariamente enfrentados?». ⁶⁸ Inoltre, segnalavano i limiti delle variabili usate per “misurare” l’integrazione/assimilazione/integrazione dei migranti: «¿Qué deducir de la elección de un cónyuge, de un lugar donde vivir o de inscribirse en una sociedad o en otra? La operación para responder esta pregunta implicaba una fuerte racionalización de los comportamientos (es decir, una atribución a priori del sentido de los mismos) que si es condición de posibilidad de los enfoques cuantitativos, es también su límite». ⁶⁹ Infine, affermavano la necessità di circoscrivere i limiti del dibattito, esplicitando il periodo storico, la zona geografica e il gruppo migratorio considerato, al fine di offrire risultati più articolati e rappresentativi dell’eterogenea realtà del Paese, e auspicavano che le future ricerche includessero l’analisi dei flussi migratori provenienti dai Paesi sudamericani. In definitiva, gli storici facevano notare che il “crisol” e il “pluralismo” erano solo strumenti euristici per pensare una realtà sociale molto più articolata, mutabile e complessa:

La interpretación pluralista del pasado argentino (que incluye asimismo a aquellas corrientes historiográficas orientadas a la puesta en valor del pasado -y presente- indígena y de los colectivos migratorios limítrofes) no puede asumir la misma forma que adopta en el caso americano (que los críticos del pluralismo han tomado como punto de referencia único para cuestionar aquella reinterpretación), dadas las evidentes diferencias históricas que separan a ambos países, pero tampoco la de un proceso de fusión armónico, lineal y automático en el que millones de actores sociales abandonan de la noche a la mañana sus referencias culturales. Queda asimismo claro que como en otras sociedades nacionales, y quizás en mayor medida que en la mayoría de las no sudamericanas, tuvo lugar en la Argentina un proceso de homogeneización intensa, proceso que implicó un desarrollo complejo, no desprovisto de tensiones, de avances y de retrocesos, pero que en cualquier caso resultó claramente perceptible. La discusión no concierne por tanto a la existencia o no del crisol, sino a sus ritmos, sus alcances y su irreversibilidad⁷⁰

⁶⁸ Ivi, p. 193.

⁶⁹ Ibidem.

⁷⁰ Ivi, pp. 215-216.

3. Gli studi sulle scuole etniche in Argentina

Il quadro storiografico fin qui commentato aiuta a capire l'approccio con cui furono inizialmente studiate le scuole etniche in Argentina, che dagli anni Ottanta suscitarono l'attenzione di alcuni ricercatori del campo della storia migratoria, spesso interessati ad analizzare «su relación con otros esfuerzos desplegados por las comunidades, en particular el movimiento asociativo; su papel como lugar de socialización de la segunda generación de inmigrantes mediante la incorporación de pautas culturales del país de origen; y su carácter de indicador de la integración migratoria en el clásico debate entre las teorías del Pluralismo Cultural y el Crisol de Razas».⁷¹

Lo studio pionieristico sulle scuole etniche appartiene allo storico e sacerdote scalabriniano Luigi Favero⁷², che nel 1984 pubblicò su “Studi Emigrazione” un articolo che intendeva presentare «sotto un profilo principalmente statistico-quantitativo»⁷³ lo sviluppo delle scuole italiane sostenute dalle AIMS a Buenos Aires, e «sotto un profilo più qualitativo»:

il ruolo e il significato della scuola all'interno degli obiettivi mutualistici; il rapporto tra «istruzione» e mantenimento o diffusione della lingua e cultura italiana; gli obiettivi perseguiti dal governo italiano nel finanziamento e sostegno alle «scuole coloniali»; il rapporto tra strutture etniche, sviluppo delle collettività emigrate e integrazione nella società argentina (le prime hanno o meno facilitato quest'ultima?); il conflitto tra le scuole «straniere» e la nascente istruzione pubblica argentina, che con la legge 1420 dell'8 luglio 1884 prende il suo decisivo avvio⁷⁴

La ricerca era pienamente in linea con l'interesse della storiografia sull'integrazione dei migranti e sul ruolo svolto dalle AIMS in tale processo. In altre parole, la domanda centrale di Favero era se le scuole italiane avessero facilitato o meno il processo di integrazione. Intelligentemente, il problema era messo in relazione alle politiche scolastiche dello Stato italiano e di quello argentino, che cercavano di trasmettere le rispettive identità nazionali ai figli dei migranti, considerati italiani dal Codice italiano (principio dello “ius sanguinis”) e argentini dalla Costituzione argentina (principio dello “ius soli”). La ricerca delineò in modo accurato l'andamento quantitativo delle

⁷¹ H. Otero, *Las escuelas étnicas de la comunidad francesa. El caso argentino, 1880-1950*, in «Anuario de Estudios Americanos», n. 68, v. 1, Sevilla, 2011, p. 164.

⁷² L. Favero, *Le scuole delle Società Italiane di Mutuo Soccorso in Argentina 1866-1914*, in «Studi Emigrazione», a. XXI, n. 75, 1984, pp. 343-380.

⁷³ Ivi, p. 343.

⁷⁴ Ibidem.

istituzioni scolastiche in base al numero di scuole e di studenti, permettendo di tracciare una curva ascendente fino agli anni Ottanta dell'Ottocento, seguita da un periodo di declino, particolarmente accentuato verso la fine del secolo. Inoltre, offrì un'interpretazione sul decadere delle scuole, al cui centro c'era l'ipotesi sulla loro origine «strumentale».⁷⁵

Sinteticamente, per Favero le scuole delle AIMS erano state istituite da soci poco istruiti, ma mossi dal desiderio di offrire ai loro figli un'istruzione di base per farsi strada in una città che all'epoca (1867) possedeva poche scuole pubbliche. I soci vedevano l'istruzione «sotto il profilo strumentale (saper leggere, scrivere e far i conti) più che come preservazione di una *lingua patria*⁷⁶ mai di fatto parlata o appresa, essendo il dialetto la forma di comunicazione e il tasso di analfabetismo altissimo tra gli immigrati».⁷⁷ Questo “segno di nascita” fece sì che dopo la diffusione della scuola pubblica argentina, avvenuta tra Otto e Novecento, molti soci decidessero di chiudere o ridurre l'offerta formativa delle AIMS, in modo di destinare le risorse alle attività tradizionali delle AIMS, ovvero la mutualità e l'assistenza sanitaria. L'opzione sembrava sensata, visto la forte crisi finanziaria che colpiva le AIMS, causata da diversi fattori come la crisi economica del 1890, il processo di invecchiamento dei soci, il calo dei flussi migratori italiani, il processo di integrazione delle seconde generazioni, ecc. Successivamente, le scuole italiane sarebbero state sostenute solo da una piccola élite formata da alcuni esuli risorgimentali e da un gruppo di «intellettuali e professionisti»⁷⁸, interessati a trasmettere la lingua e la cultura italiana alle nuove generazioni e a evitare l'assorbimento culturale attuato dalla società argentina. Inoltre, in linea alla politica espansionista dello Stato italiano di fine Ottocento, il gruppo avrebbe voluto promuovere l'espansione commerciale politica e culturale di Italia all'estero. La proposta, però, suscitò forti critiche «nel governo e nelle élites locali»⁷⁹, che vedevano la scuola pubblica come uno «strumento indispensabile di educazione ma anche come mezzo per assimilare i figli degli immigranti».⁸⁰

Successivamente, diversi autori come Samuel Baily⁸¹, Federica Bertagna⁸² e Paola Manzioli⁸³ ripresero la distinzione tra l'approccio pragmatico dei soci e la proposta dell'élite di conservazione

⁷⁵ Ivi, p. 347.

⁷⁶ Il corsivo è dell'articolo.

⁷⁷ Ivi, p. 347.

⁷⁸ Ivi, p. 351.

⁷⁹ Ivi, p. 355.

⁸⁰ Ibidem

⁸¹ S. Baily, *Las sociedades de ayuda mutua*, cit., p.489.

⁸² F. Bertagna, *Fare gli italiani all'estero: immigrati e scuole italiane in Argentina*, in «Giornale di storia contemporanea», a. 2012-2013, pp. 44-45.

dell'italianità. Tuttavia, lo stesso Favero avvertiva sulla necessità di confrontare la sua ipotesi con altri documenti. In effetti, le fonti della sua ricerca erano quasi esclusivamente di origine italiana⁸⁴ e solo riportavano la voce dello Stato italiano e di una parte dell'élite italiana di fine Ottocento e inizio Novecento. Nulla dicevano, per esempio, sul punto di vista della prima élite mazziniana e dei soci. Inoltre, non offrivano informazioni sui processi educativi effettivamente attuati dalle scuole che, del resto, andavano oltre gli interessi della storia migratoria dell'epoca.

Dopo la pubblicazione del saggio di Favero, pochi autori si occuparono della questione delle scuole italiane a Buenos Aires. Leticia Prislei⁸⁵ analizzò la storia della “Società italiana di mutuo soccorso e istruzione di Belgrano” (1879-1910), ricostruendo alcuni aspetti del funzionamento della sua scuola attraverso l'archivio dell'AIMS. Da parte sua, Paola Manzioli⁸⁶ studiò il menzionato dibattito tra Sarmiento e la stampa italiana⁸⁷, iniziato dopo la celebrazione del PCPI e prolungatosi con alti e bassi fino al 1889. Infine, Lilia Ana Bertoni⁸⁸, esperta nel processo di costruzione della nazionalità argentina, analizzò la politica dello Stato argentino verso le scuole etniche tra Ottocento e Novecento, concentrando la sua attenzione sul caso delle scuole italiane.

Dal canto suo, Carina Frid di Silberstein⁸⁹ studiò le scuole delle AIMS della provincia di Santa Fe (1880-1920), chiedendosi se tali istituzioni avessero promosso un “separatismo culturale” o invece favorito l'integrazione degli studenti nella società locale. L'autrice esaminò l'archivio delle AIMS utilizzando uno schema di analisi tripartito, che si focalizzò sugli obiettivi dell'educazione italiana, le funzioni effettivamente svolte dalle scuole e il profilo sociale e culturale della comunità scolastica.⁹⁰ La conclusione di Silberstein fu che le scuole rappresentavano contemporaneamente

⁸³ P. Manzioli, *Sarmiento e la questione italiana: una polemica con i giornalisti italiani (1881- 1889)*, in V. Blengino et al. (a cura di), *La riscoperta delle Americhe. Lavoratori e sindacati nell'emigrazione italiana in America Latina 1870-1970*, Milano, Teti editore, 1994, pp. 355-377.

⁸⁴ La ricerca analizza principalmente i censimenti degli italiani all'estero, gli atti del primo e il secondo Congresso degli Italiani all'estero, i “Bollettini del Commissariato dell'emigrazione”, gli “Annuari delle scuole italiane all'estero” e le relazioni sulle scuole italiane incluse nei volumi pubblicati dalla Camera di commercio e arti per l'Esposizione Nazionale di Torino (1898) e per l'Esposizione Internazionale di Milano (1906 e 1911).

⁸⁵ L. Prislei, *Inmigrantes y mutualismo. La sociedad italiana de Socorros Mutuos en Belgrano (1879-1910)*, in «Estudios migratorios latinoamericanos», a. 2, n. 5, Roma, 1987, pp. 29-55.

⁸⁶ P. Manzioli, *Sarmiento e la questione italiana*, cit.

⁸⁷ Concretante i giornali italiani analizzati sono “La Patria Italiana”, “L'Operaio Italiano”, “L'Amico del Popolo” e “Il Maldicente”.

⁸⁸ L. A. Bertoni, *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*, México, FCE, 2001. Id., *Nacionalidad o cosmopolitismo. La cuestión de las escuelas de las colectividades extranjeras a fines del siglo XIX*, in «Anuario del IEHS», n.11, Tandil 1996, pp. 179-199.

⁸⁹ C. Frid de Silberstein, *Educación e identidad. Un análisis del caso italiano en la Provincia de Santa Fe (1880-1920)*, in F. Devoto, G. Rosoli (a cura di), *L'Italia nella società argentina*, cit. pp. 266-287.

⁹⁰ Sul primo livello, Frid segnala che i dirigenti dell'AMIS consideravano le scuole come un mezzo per preservare la lingua e la cultura italiana e per favorire la mobilità sociale degli studenti. Tuttavia, a causa del loro basso livello di istruzione, i dirigenti affidarono la gestione delle scuole ai professionisti delle AIMS. Questo provocò una serie di conflitti, in quanto mentre la dirigenza cercava di offrire agli studenti un'istruzione che facilitasse il loro inserimento nel mondo lavorativo, gli intellettuali (tra cui c'erano moti esuli mazziniani) proponevano un'educazione che valorizzasse la

uno spazio per preservare l'identità etnica e per integrare la comunità migrante nella nuova società. Oltre a trasmettere la lingua e la cultura italiana, le scuole facilitarono il processo di adattamento attraverso un'educazione bilingue che includeva anche le materie "argentine". Inoltre, in uno studio successivo Frid⁹¹ comparò il modello educativo delle AIMS con quello delle scuole salesiane a Santa Fe che accoglieva molti figli di italiani. L'autrice affermò che mentre le scuole AIMS si caratterizzavano dall'approccio laico, dall'enfasi nell'insegnamento della lingua italiana e da una pedagogia di stampo "positivista", quelle salesiane erano contraddistinte da un'educazione fortemente religiosa, dall'importanza attribuita all'educazione professionale e dallo scarso impegno nell'insegnamento dell'italiano. Nonostante la lingua italiana fosse insegnata come materia e utilizzata nella quotidianità della scuola, i salesiani non diedero particolare importanza alla diffusione della "italianità".

Il lavoro di Frid costituisce uno dei pochi studi ad analizzare l'educazione salesiana in prospettiva etnica. A esso solo possiamo aggiungere alcuni riferimenti sulla questione inclusi nei lavori di Gianfausto Rosoli⁹² e Giorgio Rossi⁹³, Questo si deve al fatto che, come segnalato da diversi autori (inclusa Frid)⁹⁴, nonostante le scuole dell'ordine fossero frequentate da una grande percentuale di famiglie italiane e fossero sussidiate dallo Stato italiano per il loro contributo nell'insegnamento dell'italiano, il progetto di "conservazione dell'italianità" venne rapidamente perso. Le cause di questo fenomeno possono essere attribuite all'opposizione da parte dello Stato e della Chiesa argentina ai progetti educativi di natura etnica, alla tensione tra il messaggio universale del cattolicesimo e il progetto nazionalista italiano, nonché alle priorità educative dell'ordine, che ponevano la diffusione del culto a Don Bosco al primo posto. Di conseguenza, gli studi sulle scuole salesiane si sono focalizzati su altri aspetti, come la loro storia istituzionale, la costruzione della mascolinità degli "Esploratori di Don Bosco", la rappresentazione nei libri scolastici salesiani della

cultura italiana e promuovesse i valori del risorgimento e dell'unità nazionale. Per quanto riguarda il secondo livello di analisi, Frid evidenziò la presenza di un curriculum scolastico che faceva riferimento ai programmi del Regno italiano, ma che includeva argomenti legati alla realtà fisica e sociale dell'Argentina e della provincia di Santa Fe, come lo spagnolo, la storia nazionale, la flora e la fauna locali. Infine, riguardo alla domanda scolastica l'autrice sostenne che le scuole delle AIMS situate nelle aree urbane ospitavano bambini provenienti da famiglie di artigiani e piccoli commercianti, mentre quelle delle zone rurali accoglievano soprattutto bambini di famiglie contadine.

⁹¹ Id., *Las opciones educativas de la comunidad italiana en Rosario: las escuelas mutualistas y el colegio salesiano (1880-1920)*, in F. Devoto, E. Miguez (a cura di), *Asociacionismo, trabajo e identidad étnica*, cit., pp. 101-114.

⁹² G. Rosoli, *Alfabetizzazione e iniziative educative per gli emigranti tra Otto e Novecento*, cit. pp. 133-137.

⁹³ G. Rossi, *Emigrazione e diffusione della lingua italiana: l'opera dei salesiani dall'espansionismo rispino al nazionalismo fascista*, in D. Saresella, (a cura di), *La lingua italiana nel mondo attraverso l'opera delle Congregazioni religiose*, Catanzaro, Rubbettino Editore, 2001, pp. 43-84. Id. *La politica culturale italiana all'estero e l'idealità della "patria". I salesiani in Argentina e in Medio Oriente*, in *Sviluppo del carisma di Don Bosco fino alla metà del secolo XX. Atti del Congresso internazionale di Storia Salesiana Roma*, 19-23 novembre 2014, Roma, LAS, 2016, pp. 62-79; Id. *Nazionalismi, italianità, strategia dei Salesiani all'estero*, in G. Loparco, S. Zimniak (a cura di), *L'educazione salesiana in Europa negli anni difficili del XX secolo*, Roma, LAS, 2007, pp. 172-190.

⁹⁴ F. Devoto, *Historia de los italianos en Argentina*, Buenos Aires, Biblos, 2006, p.148. G. Rosoli, *Alfabetizzazione e iniziative educative*, cit. pp. 133-137.

cosiddetta "Campana del desierto"⁹⁵, le Figlie di Maria Ausiliatrice e l'educazione delle donne, ecc.⁹⁶

Parallelamente, altri studiosi si dedicarono allo studio delle scuole etniche in Argentina, come quelle ebraiche, danesi, francesi, inglesi, tedesche, ecc.⁹⁷ Queste ricerche tesero a interessarsi al periodo delle grandi migrazioni e alla questione dell'integrazione, trascurando lo studio delle esperienze educative della prima metà del Novecento. Nel caso della comunità italiana, infatti, non esistono ricerche specifiche per tale periodo, ma lavori che nello studiare diversi aspetti della penetrazione del regime di Mussolini in Argentina menzionano il processo di fascistizzazione delle scuole, senza approfondire sul significato concreto del fenomeno.⁹⁸ Mi riferisco particolarmente ai lavori di Ronald Newton⁹⁹ sul rapporto tra la comunità "italo-argentina" e il regime; al libro di David Aliano¹⁰⁰ sul fallito progetto fascista di "esportare" l'identità italiana agli italiani in Argentina e alla ricerca di Laura Fotia¹⁰¹ sulla politica culturale del fascismo in Argentina tra il 1923 e il 1940. Va anche notato che le scuole italiane non controllate dal regime fascista, denominate "scuole libere" dalla stampa antifascista, non furono mai studiate.

⁹⁵ Metafora utilizzata per denominare le violente campagne militari intraprese dallo Stato argentino tra il 1878 e il 1885 per conquistare il territorio della Patagonia in mano ai popoli nativi, tra cui Pampas, i Ranqueles, i Mapuches e Tehuelches. L'ordine salesiano fece parte delle spedizioni, evangelizzando tali popolazioni.

⁹⁶ M. A. Nicoletti, *Panorama historiográfico acerca de la producción de la congregación salesiana y de las Hijas de María Auxiliadora en Argentina (1960-2012)*, in G. Loparco, S. Zimniak (a cura di), *La storiografia salesiana tra studi e documentazione nella stagione postcoloniale*, Roma, LAS, 2014, pp. 456-569.

⁹⁷ M. Bjerg, *Entre Sofie y Tovelille. Las escuelas de la comunidad danesa frente al problema de la identidad nacional de las generaciones nacidas en la Argentina (1886-1930)*, in «Revista de Indias», Instituto de Historia CSIC, v. LVI, n. 206, Madrid, 1996, pp. 133-165; D. L. Epstein, *Maestros marroquíes. Estrategia educativa e integración, 1892-1920*, in «Anuario del IEHS "Prof. Juan C. Grosso"», n.12, UNCPBA, 1995, pp. 347-369; A. Lluch, *Reflexiones en torno al proyecto de "argentinar" a los hijos de inmigrantes y el rol de la escuela pública. La colonización judía en el interior argentino a principios del siglo XX*, in «Anuario de la Facultad de Ciencias Humanas», n. 4, Universidad Nacional de La Pampa, 2002, p. 127-143; C. Zaidenweg, *Un estudio comparativo entre escuelas de inmigrantes en Argentina. Espacios de celebración, entendimiento y conflicto (1880-1930)*, in «Temas Americanistas», n. 32, Sevilla, 2014, pp. 149-174; G. C. Friedmann, *Educación, política e identidad. La escuela Pestalozzi de Buenos Aires entre 1934 y 1945*, in «Iberoamericana», v. XI, n. 43, 2011, pp. 61-77; A. Silveira, *Educating a City's Children: British Immigrants and Primary Education in Buenos Aires (1820-1880)*, in «The Americas», n. 70, 2013, pp. 33-62.

⁹⁸ La questione delle organizzazioni giovanili fasciste conta su un articolo che, pur dichiarando di studiare il caso argentino, non offre informazioni empiriche sulle attività delle OGIE nel Paese sudamericano. In realtà, il lavoro funziona come un invito agli studiosi ad analizzare in prospettiva transnazionale le OGIE e a studiare la loro influenza sulla "Juventud Peronista". K. Schembs, *Fascist youth organizations and propaganda in a transnational perspective: Balilla and Gioventù italiana del Littorio all'estero in Argentina (1922-1955)*, in «Amnis», n. 12, 2013. <https://doi.org/10.4000/amnis.2021>

⁹⁹ R. Newton, *El fascismo y la colectividad italo-argentina, 1922-1945*, in «Ciclos», v. V, n. 9, 1995, pp. 3-30. Id., *¿Patria? ¿Cuál patria? Ítalo-argentinos y germano-argentinos en la era de la renovación nacional fascista, 1922-1945*, in «Estudios migratorios Latinoamericanos», a. VI, n. 22, 1992, pp. 401-423.

¹⁰⁰ D. Aliano, *Mussolini's national project in Argentina*, Teaneck, Fairleigh Dickinson University press, Madison, 2012.

¹⁰¹ L. Fotia, *La politica cultural del fascismo in Argentina (1923-1940)*, Tesi di dottorato, Università degli Studi di "Roma Tre", Dipartimento di Scienze politiche, Ciclo XXVI, Tutor R. Moro, 2015. [Politica culturale fascismo in Argentina Fotia.pdf \(uniroma3.it\)](http://www.uniroma3.it/politica_culturale_fascismo_in_Argentina_Fotia.pdf)

4. La scuola pubblica e i migranti europei

Diversi studiosi hanno evidenziato la prevalente inclinazione nel campo argentino della storia dell'educazione ad accentrare le proprie ricerche sulla scuola pubblica, trascurando di dedicare adeguata attenzione alla scuola privata.¹⁰² Probabilmente, tale peculiarità sia uno dei motivi per cui il settore non ha prodotto ricerche specifiche sulle scuole italiane del Paese. Tuttavia, è importante notare che il campo ha riflettuto approfonditamente sulla politica di omogeneizzazione e di "argentinizzazione" avviata della scuola pubblica tra Otto e Novecento, che riguardava non solo la popolazione locale ma anche i migranti europei e i loro figli.

In effetti, gli studi pionieristici del campo di Juan Carlos Tedesco¹⁰³, Gregorio Weinberg¹⁰⁴ e Adriana Puiggrós¹⁰⁵ rappresentarono la scuola pubblica come una specie di grande macchina "assimilatrice" della composita popolazione del Paese. Al riguardo, Puiggrós segnala che il progetto della scuola pubblica fu solo contrastato dai progetti alternativi degli «educadores democráticos radicalizados», gli «educadores socialistas» e quelli «libertarios», che proponevano senza successo di integrare i migranti senza «imposiciones ideológicas y culturales indiscriminadas».¹⁰⁶

Successivamente, il ruolo "omogeneizzante" del sistema educativo argentino raggiunse un ampio consenso nel campo della storia dell'educazione, che negli ultimi anni ha approfondito su diversi aspetti del fenomeno, come l'estetica scolastica, i "guardapolvos escolares", la stampa pedagogica, i libri scolastici, ecc.¹⁰⁷ In effetti, a lungo termine, il sistema educativo si rivelò uno degli strumenti più importanti per unificare culturalmente la società e per "argentinizzare" i figli dei migranti. Tuttavia, il processo non fu lineare e incluse contraddizioni e grandi divari tra i discorsi ufficiali e le realtà scolastiche. Infatti, alcuni studi recenti segnalano le difficoltà dello Stato argentino nel creare

¹⁰² M. Southwell, N. Arata, *Aportes para un programa futuro de historia de la educación Argentina*, in «HECL», n. VI, 2011, pp. 519-539; A. Ascolani, *The Historiography of Education in Argentina during the 1990s. Theoretical Lines and Conceptual Contributions*, in «Paedagogica Historica», v. 36, n. 3, 2000, pp. 869-908.

¹⁰³ J. C. Tedesco, *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*, Buenos Aires, Ediciones Solar, 1986.

¹⁰⁴ G. Weinberg, *Modelos históricos en el desarrollo de América Latina*, Unesco, Cepal, Programa de las Naciones Unidas para el desarrollo. Proyecto desarrollo y educación en América Latina y el Caribe, 1981, p. 143.

¹⁰⁵ A. Puiggrós, *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*, Buenos Aires, Galerna, 1990. Id., *¿Qué pasó en la educación argentina? Desde la conquista hasta el menemato*, Buenos Aires, Kapelusz, 1996.

¹⁰⁶ A. Puiggrós, Adriana, *Sujetos, disciplina y currículum*, cit., pp. 74-75.

¹⁰⁷ P. Pineau (a cura di), *Escolarizar lo sensible. Estudios sobre estética escolar 1870-1945*, Buenos Aires, Teseo, 2014; I. Dussel, *Historias de guardapolvos y uniformes: sobre cuerpos, normas e identidades en la escuela*, in S. Gvirtz (a cura di), *Rutina o cotidianidad: herramientas para pensar el día a día*, Buenos Aires, Santillana, 2000, pp. 105-132; H. Cucuzza, *Yo Argentino. La construcción de la Nación en los libros escolares (1873-1930)*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2007; S. Finocchio, *La escuela en la historia argentina*, Buenos Aires, Edhasa, 2009; L. Lionetti, *La misión política de la escuela pública. Formar a los ciudadanos de la república (1870-1916)*, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, 2007; L. A. Bertoni, *Construir la nacionalidad: héroes, estatuas y fiestas patrias, 1887-1891*, in «Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana "Dr. E. Ravignani"», Tercera serie, n. 5, Buenos Aires, 1992, pp. 77-111.

un corpo di ispettori scolastici nazionale e competente, nel rendere effettivo l'obbligo scolastico, nel prescindere della collaborazione della scuola privata, ecc.¹⁰⁸ Ai fini di questa ricerca è importante segnalare il lavoro di Mariela Ceva¹⁰⁹ riguardante il contributo delle scuole etniche e dei maestri stranieri nella costruzione del sistema educativo argentino e le riflessioni di Alina Silveira¹¹⁰ sull'importante ruolo svolto dalle scuole private della capitale argentina all'interno dell'offerta educativa pubblica.

5. Disegno della ricerca

Dopo avere ricostruito i complessi mutamenti storiografici alla base del progressivo aumento delle ricerche sull'educazione italiana all'estero, si ritiene che il caso di Buenos Aires non sia stato ancora analizzato sistematicamente da un punto di vista storico-educativo, nonostante la pluralità di fonti disponibili sulla tematica. Tra le molteplici cause del fenomeno possono segnalarsi il fragile dialogo tra il campo della storia dell'educazione e quello della storia delle migrazioni, la relativa gioventù degli approcci transazionali in ambito storico-educativo e il fatto che le scuole etniche furono spesso studiate non come un tema a sé ma come un mezzo per analizzare altri processi storici (altrettanto validi), come l'integrazione dei migranti in Argentina o la penetrazione del fascismo nella comunità italiana del Paese. Del resto, sono anche da considerare gli elevati costi della ricerca transazionale e la difficile accessibilità dell'archivio dell'associazione "Unione e Benevolenza".

Per tale motivo, l'obiettivo generale della presente tesi è colmare almeno una parte di tale lacuna storiografica attraverso un'analisi dei progetti educativi delle scuole italiane a Buenos Aires, incentrata sugli aspetti propriamente storico-educativi della questione, ritenuti rilevanti e originali per la storia dell'educazione e più specificamente per la storia dell'educazione italiana all'estero. A questo scopo sarà necessario aprire la "scatola nera" della scuola italiana e riflettere su

¹⁰⁸ M. Southwell, A. M. Manzione, *Elevo a la superioridad. Un estado de la cuestión sobre la historia de los inspectores en Argentina*, in «Historia de la Educación. Anuario», v. 12, n. 1, Buenos Aires, 2001, pp. 125-155; L. A. Bertoni, *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas*, cit., pp. 49-56. M. I. Barbero, D. Roldán, *Inmigración y educación (1880-1910) ¿La escuela como agente de integración?*, in «Cuadernos de Historia Regional», Universidad Nacional de Luján, v. III, n. 9, 1987, pp. 72-96; M. Legarralde, *La formación de la burocracia educativa en Argentina. Los inspectores nacionales y el proceso de escolarización (1871-1910)*. Tesi di "Maestría", Flacso, 2017.

¹⁰⁹ M. Ceva, *Un panorama sobre los inmigrantes y la escuela en Argentina (1884-1938)*, in «Estudios Migratorios Latinoamericanos», a. 28, n. 77, Buenos Aires, 2014, pp. 59-83; Id., *Los inmigrantes y la escuela. Entre la centralización estatal y la descentralización social (1884-1914)*, in M. Bjerg, I. Cherjovsky (a cura di), *Identidades, memorias y poder cultural en la Argentina (siglos XIX al XXI)*, Bernal, Universidad Nacional de Quilmes, 2018, pp. 67-94.

¹¹⁰ A. Silveira, *Las escuelas primarias particulares en Capital Federal (1884-1930)*, in «Pasado Abierto». n.8, Mar del Plata, 2018, pp. 160-196.

quell'intreccio di elementi che configurarono una specifica cultura educativa italiana a Buenos Aires. Questa prospettiva, inoltre, offre un nuovo punto di vista sui "vecchi" problemi storiografici, in quanto invita a indagare, per esempio, sui significati assegnati dalle scuole italiane ai concetti di "integrazione" e di "assimilazione", nonché sul loro modo di interpretare e condizionare i tentativi di controllo e di strumentalizzazione politica del regime fascista.

La ricerca è circoscritta ai limiti istituzionali delle scuole italiane delle AIMS della città di Buenos Aires che hanno lasciato testimonianze sulla loro storia ("Nazionale Italiana", "Unione e Benevolenza", "Unione Operai Italiani", "Italia Unita", "Colonia Italiana", "Margherita di Savoia", "Patria e Lavoro", "Umberto I") e delle istituzioni educative fondate dall'associazioni italiane "Pro Asili Infantili" e "Pro Schola" della stessa città. La scelta non risponde a criteri di "rappresentatività", bensì alla rilevanza quantitativa della loro popolazione scolastica rispetto ad altre province dell'Argentina¹¹¹ e all'originalità delle fonti disponibili. Si tratta di istituzioni educative diverse ma strettamente connesse, tanto da poter essere considerarle come un insieme: i loro progetti scolastici dialogavano, condividevano dirigenti, possedevano problematiche molti simili, erano rivolte alla stessa popolazione, tendevano a essere percepite e trattate dallo Stato argentino e da quello italiano come un insieme, ecc.

Per quanto riguarda l'arco cronologico, è stato selezionato il periodo compreso dalla fondazione delle prime scuole italiane nel 1867 fino alla loro chiusura negli anni Quaranta. La scelta è stata motivata dalla necessità di individuare un periodo sufficientemente ampio in grado di evidenziare le trasformazioni subite dalle istituzioni scolastiche nel corso del tempo. Per comprendere appieno tali mutamenti, l'arco cronologico è stato suddiviso in cinque "sottoperiodi" che vengono analizzati in specifici capitoli.

Il secondo capitolo analizza le fondazioni delle prime due scuole italiane a Buenos Aires, istituite nel 1867 da "Unione e Benevolenza" e "Nazionale Italiana", con l'obiettivo di rispondere ai seguenti quesiti: Perché furono fondate? Qual era il loro scopo? Chi sosteneva il progetto scolastico e perché? Quali erano i modelli politico-educativi di riferimento? La ricerca affronta gli interrogativi mettendo a confronto la letteratura già esistente sull'argomento con fonti finora inesplorate sulle prime fondazioni.

Il terzo capitolo affronta il periodo compreso tra il 1867 e il 1881, in cui si verifica una notevole crescita quantitativa delle scuole italiane. L'obiettivo è quello di individuare gli attori e gli obiettivi alla base delle nuove fondazioni, nonché analizzare il funzionamento effettivo delle scuole. A tale

¹¹¹ Gli studenti delle scuole italiane della provincia di Córdoba e di Mendoza, per esempio, rappresentavano approssimativamente il 10% degli alunni delle scuole italiane della città di Buenos Aires.

scopo, vengono studiati i meccanismi di gestione scolastica e di assunzione dei docenti, le caratteristiche delle popolazioni scolastiche, i programmi di studio e il materiale didattico utilizzato. Inoltre, viene ricostruita la storia del giornale educativo "L'Educatore", pubblicato nel 1880 da due insegnanti delle scuole italiane, che fornisce spunti per analizzare una serie di cambiamenti avvenuti alla fine del periodo preso in esame, tra cui l'emergere di una proposta didattica "mista", la crisi dell'ideologia mazziniana e il malcontento dei soci delle AIMS riguardo al funzionamento delle scuole.

Il quarto capitolo si focalizza sul periodo di "riforma" delle scuole italiane (1881-1889), studiando un evento fondamentale nella storia dell'educazione italiana in Argentina, ovvero il PCPI organizzato dalle AIMS della città per migliorare le prestazioni delle scuole. Il capitolo analizza gli obiettivi, i dibattiti, le conclusioni e le conseguenze del PCPI, nonché il profilo socioprofessionale dei relatori coinvolti.

Il quinto capitolo si sofferma su un periodo cruciale per le scuole italiane, contraddistinto dal loro significativo declino quantitativo (1888-1914). Gli obiettivi del capitolo consistono nell'analizzare le caratteristiche della crisi, ricostruire le sue cause e studiare i vari progetti ideati per mitigarla. Inoltre, viene dedicata attenzione al funzionamento delle scuole mediante l'analisi degli organi di gestione, dei programmi di studio, dei libri di testo, del corpo docente, degli studenti e delle strutture scolastiche.¹¹²

Il sesto capitolo si concentra sul periodo che va dallo scoppio della Grande Guerra agli anni Venti, contraddistinto dall'avvento del fascismo e dalla divisione politica delle scuole italiane. Tale scissione fu causata dalla riforma avviata dell'Associazione educativa italiana "Pro Schola", che mirava ad adattare il funzionamento delle scuole alla nuova politica educativa dello Stato italiano. Nel contesto di questa riforma, alcune misure di natura confessionale, come l'introduzione del crocifisso in aula, furono rifiutate da un gruppo di scuole di tradizione laica, che rinunciarono alle sovvenzioni del MAE per non attuarle. Pertanto, il capitolo cerca di comprendere la natura di questa riorganizzazione, gli attori coinvolti nel processo, il loro legame con la riforma Gentile e la

¹¹² In linea con le riflessioni teoriche presenti nella letteratura del settore, gli edifici scolastici sono considerati come agenti attivi nella costruzione di una specifica cultura scolastica italiana a Buenos Aires. C. Burke, *Containing the School Child: Architectures and Pedagogies*, in «Paedagogica Historica», 41:4-5, 2005, pp. 489-494; M. S. Serra, *Arquitectura escolar: ¿pedagogía silenciosa?*, in «Revista Crítica», a. III n. IV, 2018, pp. 36-43; Id. *Pedagogía + arquitectura: reflexiones acerca del cruce de disciplinas*, in «Anuario de Historia de la Educación», V. 20, n. 1, 2019, pp. 107-123; C. Schmidt, *Palacios sin reyes. Arquitectura pública para la "capital permanente". Buenos Aires, 1880-1890*, Rosario, Prohistoria, 2012; M. Levy Bencostta, *Historia de la educación y cultura material escolar. Debates en torno a la arquitectura escolar en Brasil*, in N. Arata, P. Pineau (a cura di), *Latinoamérica: la educación y su historia. Nuevos enfoques para su debate y enseñanza*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 2019, pp. 89-100; C. Ortega Ibarra, I. Dussel, *Espacio y escuela en perspectiva histórica: Aportes latinoamericanos*, in «Anuario de Historia de la Educación», v. 20, n. 1, 2019, pp. 6-10.

percezione delle autorità argentine su tali misure. Inoltre, esplora l'offerta educativa delle cosiddette "scuole libere" e il loro rapporto con il movimento antifascista.

Il settimo capitolo è concentrato sul periodo 1930-1943, segnato dal processo di radicalizzazione politica delle scuole italiane e dalla loro definitiva chiusura negli anni Quaranta. Gli obiettivi del capitolo sono, da un lato, analizzare il significato concreto del processo di fascistizzazione delle scuole gestite dalla "Pro Schola" e, dall'altro, studiare le proposte socioeducative delle scuole "libere", il loro funzionamento e i motivi della loro chiusura.

Infine, l'ultimo capitolo studia l'ambiguo rapporto delle scuole salesiane a Buenos Aires con il progetto educativo volto a diffondere e "conservare" la "italianità" dei migranti. Inoltre, analizza le ragioni per cui molte famiglie italiane della città preferirono affidare l'istruzione dei propri figli alla scuola salesiana anziché alle scuole italiane laiche. La questione permette di riflettere da un altro punto di vista sulla crisi delle scuole delle AIMS.

Riguardo alla modalità di lavoro, la ricerca adotta un punto di vista transazionale che travalica i confini nazionali, pur riconoscendoli.¹¹³ L'oggetto di studio è analizzato all'incontro di dinamiche locali, nazionali e internazionali, servendosi di variazioni di scale.¹¹⁴ Questa scelta risponde al fatto che le scuole italiane erano istituzioni costruite *tra* e *con* svariate culture regionali e nazionali, il cui studio richiede una riflessione attenta alle interconnessioni tra saperi, persone, politiche scolastiche di entrambe le sponde dell'Atlantico.

Inoltre, pur iscrivendosi al campo della storia dell'educazione, la ricerca utilizza strumenti concettuali provenienti da altri settori disciplinari¹¹⁵, come gli apporti teorici di Hobsbawm¹¹⁶ sulle origini storiche e "costruite" delle nazioni e il concetto di «comunità immaginata» di Anderson¹¹⁷, che invita a pensare le nazioni quali artefatti culturali di natura storica e mutabile. Allo stesso modo, vengono considerate le riflessioni teoriche sul concetto di etnicità, riferito a gruppi di persone che,

¹¹³ L'approccio non deve confondersi con quello della Storia Globale, interessato a fenomeni di portata sovranazionale. La prospettiva transazionale non deterritorializza l'unità di analisi nazionale, ma la mette in relazione con quella locale e internazionale. E. Fuchs, M.E Roldán Vera, *The Transnational in the History of Education*, cit., p.5.

¹¹⁴ J. Revel (a cura di), *Giochi di scala: la microstoria alla prova dell'esperienza*, Roma, Viella, 2006.

¹¹⁵ Si tratta di un'operazione di natura multidisciplinare prevista dalla metodologia del campo per affrontare fenomeni e/o processi educativi complessi. Cfr D. Barrancos, *Problemas de la Historia Cultural. Triangulación y multimétodos*, in H. Cucuzza, (a cura di), *Historia de la Educación en debate*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1996, pp. 147-169; A. Ascenzi, et al. *History of education and migrations: crossed (or connected or entangled) histories between local and transnational perspective A research «agenda»*, cit. p. 231.

¹¹⁶ E.J. Hobsbawm, *Nations and nationalism since 1780*, cit.

¹¹⁷ B. Anderson, *Imagined communities*, cit.

oltre a condividere elementi culturali¹¹⁸, continuano a “re-inventare” o “ricostruire” la propria identità e le proprie origini comuni:

l'identità etnica è una costruzione culturale che si sviluppa in un determinato periodo storico; che i gruppi etnici si trovano in uno stato di continua ricostruzione; che l'etnicità è sempre reinventata, al fine di far fronte a realtà che cambiano; che una identità è risultato del dialogo con la cultura predominante intesa anche come il risultato di una costruzione collettiva e storica e non come una caratteristica “naturale” oppure “oggettiva” dei gruppi umani¹¹⁹

Il contributo risulta importante per la ricerca in quanto permette analizzare il concetto di “italianità” come un’elaborazione collettiva e storica, in continua negoziazione e trasformazione.

Inoltre, seguendo i suggerimenti degli studi migratori e culturali si tenderà a preferire i concetti di “migrazioni” e “migranti”, al plurale e senza il prefisso, al fine di sottolineare la natura dinamica dei fenomeni migratori.¹²⁰ Va anche segnalato che il gentilizio di “italiano/a” sarà utilizzato con la consapevolezza che, soprattutto nei primi tempi, la maggior parte degli italiani a Buenos Aires non si identificava con la nazione italiana (ancora in costruzione) o come un gruppo omogeneo, in quanto possedevano marcate differenze regionali, linguistiche, socioeconomiche, culturali, ecc.¹²¹ La scelta del concetto risponde a meri criteri pratici.

Riguardo alle categorie relative il rapporto tra i migranti e la società di accoglienza, la tesi mira a ricostruire la terminologia e i significati usati dagli attori studiati, in modo di evitare anacronismi. Tuttavia, provvisoriamente si servirà dell’ampia definizione di “integrazione” di Penninx e Martiniello, ovvero, «el proceso a través del cual uno se convierte en una parte aceptada de la sociedad»¹²², in quanto sottolinea il carattere processuale del fenomeno e non specifica i requisiti necessari per l'integrazione, lasciando spazio a diversi possibili risultati intermedi e finali.

Infine, la tesi riprende le riflessioni degli studi di genere che mettono in evidenza i rapporti di potere e le gerarchie proprie delle società patriarcali, riprodotte anche in ambito scolastico. Il

¹¹⁸ K. Woodward, *Identity and difference*, Sage, Milton Keynes, Open University, London, 1997. S. Fenton, *Ethnicity*, Cambridge, Polity, 2003

¹¹⁹ N. S. de Constantino, *Italiani a Porto Alegre: l'invenzione di una identità*, in «Altreitalie», n. 25, 2002.

¹²⁰ M. Tirabassi, *Transnazionalismo, diaspora, generazioni e migrazioni italiane*, in Id. (a cura di), *Itinera*, cit. pp. 14-15.

¹²¹ Cfr. F. Devoto, *Italiani in Argentina*, cit. pp.4-18.

¹²² R. Penninx, M. Martinello, *Procesos de integración y políticas (locales): estado de la cuestión y algunas enseñanzas*, in «Revista Española de investigaciones sociológicas» v. 1, fasc. n. 116, 2006, p. 127.

concetto di “genere” è inteso non come sinonimo di donne, ma come «un elemento costitutivo de las relaciones basadas en las diferencias que distinguen los sexos» (culturalmente costituiti) e come «forma primaria de relaciones significantes de poder».¹²³ Questa categoria è imprescindibile per analizzare argomenti come i meccanismi di gestione delle scuole italiane (affidate solo agli uomini), il processo di femminilizzazione del corpo docente e la trasmissione di saperi differenziati per bambine e bambini, basati su concezioni binarie e stereotipate sul loro futuro ruolo nello spazio pubblico e privato.

In merito alle fonti, il corpus documentale della tesi è composto da materiale in grande misura inesplorato, reperito in diversi archivi. In primis, l'Archivio Storico del Ministero degli Affari Esteri (ASMAE) e specificamente le buste su Buenos Aires dell'Archivio Scuole 1880-1920; 1923-1928; 1925-1945; 1929-1935 e 1936-1945, che possiedono uno svariato materiale sulle scuole laiche e confessionali sussidiate dallo Stato italiano. Tra questi si possono trovare lettere e rapporti di natura consolare e ministeriale, rapporti scolastici elaborati dei Consigli d'Istruzione (CI) delle AIMS, statistiche, ritagli di giornali, fascicoli di insegnanti, ricevute di materiali didattici, ecc. Speciale ringraziamento va fatto al personale del ASMAE che collaborò nel reperimento e catalogazione della busta n. 217, utilizzata nei capitoli II e III.

In secondo luogo, si è consultato «l'archivio dimenticato»¹²⁴ dell'Associazione “Unione e Benevolenza” di Buenos Aires, caratterizzato da Paolo Galassi come un «tesoro per lo studio dell'associazionismo italiano in Argentina».¹²⁵ Si tratta del maggiore corpus documentario sulle AIMS della città, esplorato solo da pochi storici come S. Baily ed E. Cibotti, probabilmente a causa della mancanza di una struttura archivistica adeguata: si pensi che il suo primo catalogo è stato elaborato solo nel 2016 dal già menzionato Galassi. Le trattative per consultare l'archivio sono iniziate nel 2018, prima ancora dell'inizio del mio percorso di dottorato, ma restarono praticamente bloccate durante il 2019 e il 2020 per l'emergenza sanitaria COVID 19. Solo a inizio del 2021 le autorità dall'associazione mi hanno permesso di accedere al materiale, mettendosi a disposizione per risolvere in maniera “artigianale” le diverse difficoltà logistiche legate alla mancanza di addetti all'archivio, di una sala di studio/lettura per i ricercatori, di inventari, di un sistema regolare di

¹²³ J. Scott, *El género: una categoría útil para el análisis histórico*, in M. Navarro, C. Stimpson (a cura di), *Sexualidad, género y roles sexuales*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1999, p. 61. Cfr. Caldo, P. *Género*, in Fiorucci, F. Bustamante Vismara, J (a cura di), *Palabras claves en la historia de la educación argentina*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, UNIPE: Editorial Universitaria, 2019, pp. 177-182; *Dossier “Mujeres en la Historia de la Educación*, «Anuario de Historia de la Educación», v. 17, n. 2, 2016.

¹²⁴ P. Galasso, *L'archivio dimenticato dell'Unione e Benevolenza di Buenos Aires: un tesoro per lo studio dell'associazionismo italiano in Argentina*, in «Revista Electrónica de Fuentes y Archivos Centro de Estudios Históricos “Prof. Carlos S. A. Segreti”», a. 7, n. 7, 2016, p. 292.

¹²⁵ Ibidem.

prenotazione, ecc. Gli ardui lavori logistici sono stati compensati dalla ricchezza dell'archivio, che ospita materiale finora inesplorato su una decina di scuole italiane. Tra questi troviamo i verbali dei CI e dei consigli direttivi (CD) delle AIMS, i bollettini e gli statuti delle associazioni, i libri di visite, le memorie istituzionali, ecc.

Sono state anche consultate la “Hemeroteca del Congreso de la Nación” e la “Hemeroteca de la Biblioteca Nacional Argentina”, che conservano diversi giornali italiani e argentini (“La Patria degli Italiani”, “L’Amico del popolo”, “Il Mattino di Italia”, “La Nación”, ecc.) imprescindibili per ricostruire lo svolgimento del PCPI. Inoltre, presso la “Hemeroteca de la Biblioteca Nacional” sono stati trovati i giornali scolastici italiani “L’Educatore” (analizzato nel capitolo III) e “Lo svago istruttivo” (studiato nel capitolo IV)¹²⁶, nonché un opuscolo pubblicato da “Unione e Benevolenza” in occasione dell’inaugurazione delle sue prime scuole, utilizzato dal secondo capitolo. Va anche menzionata la “Biblioteca Nacional de Maestros y de Maestras” e il suo “Centro Nacional de Información y Documentación Educativa” che conserva la rivista del CNE, “El Monitor de la Educación”¹²⁷, che contiene articoli e alcune relazioni ufficiali sulle scuole italiane, così come i rapporti che il presidente del CNE inviava ogni anno al “Ministerio de Instrucción”, con informazioni riguardanti l’andamento delle scuole private della capitale.¹²⁸

Infine, devono menzionarsi l’Archivio Storico della Società Dante Alighieri a Roma (ASSDA), istituzione che durante alcuni anni gestì una parte delle scuole italiane a Buenos Aires; il “Archivo General de la Nación” (AGN) -Archivo Intermedio, Fondo “Consejo Nacional de Educación-, che conserva un ristretto gruppo di rapporti della “Inspección General de Escuelas Particulares” (IGEP) sulle scuole italiane; la biblioteca de la “Legislatura de la Nación”, che ospita il materiale prodotto dalla “Comisión de “Actividades anti-argentinas” nel 1941, e infine l’Archivio Centrale Salesiano (ACS) e l’Archivio Salesiano a Buenos Aires (ASBS), che offrono informazioni sull’andamento delle scuole dell’ordine.

Oltre a tale corpus documentale, la ricerca si serve di fonti edite come i volumi pubblicati dalla Camera di Commercio Italiana per l’Esposizione di Milano (1906) e di Torino (1898 e 1911); il “Annuario delle scuole all’estero” pubblicato dal MAE; testimonianze di viaggiatori italiani a Buenos Aires, come gli scrittori Angelo de Gubernatis e Cesarina Lupati e i giornalisti Luigi Barzani e Giovanni Bevione.

¹²⁶ Il secondo numero di tale pubblicazione è stato trovato e consultato presso la “Biblioteca delle Civiche raccolte storiche” a Milano.

¹²⁷ <http://www.bnm.me.gov.ar/gigal/monitor.pdf>

¹²⁸ <https://bnm.educacion.gob.ar/catalogo/Record/10421>

Infine, la tesi analizza le interviste fatte da Eleonora María Smolensky e da Vera Vigevani Jarach¹²⁹ a due ex studente ebraiche delle scuole italiane a Buenos Aires, arrivate in città dopo il 1938 e due interviste fatte da chi scrive a Clelia Ballone, di 92 anni, che frequentò la scuola italiana “Margherita di Savoia” alla fine degli anni Trenta. Queste ultime due interviste sono state svolte nel quartiere di "Lugano" (città di Buenos Aires) nel gennaio 2023 e hanno un carattere semi-strutturato e intensivo¹³⁰, ovvero si è costruita una guida di domande riferite al periodo dell'infanzia dell'intervistata (vedi "appendice"), le quali sono state formulate in modo flessibile per non alterare il ritmo della conversazione con Clelia.

Il corpus documentale della ricerca è analizzato in modo qualitativo, attraverso le strategie e le prescrizioni ermeneutiche previste dalla ricerca storica: contestualizzazione delle fonti, analisi dei loro silenzi, confronto tra diversi documenti, attenzione agli anacronismi, ecc.¹³¹ La quantificazione viene usata solo in modo sporadico per analizzare, ad esempio, la frequenza scolastica dei bambini delle diverse classi delle scuole italiane, la quantità di uomini e di donne presenti nel corpo docente, la presenza di professionisti all'interno dei CI, ecc.

Più nello specifico, i capitoli III e IV utilizzano tecniche legate alla prosopografia¹³² al fine di analizzare i tratti comuni dei membri dei CI delle AIMS e dei relatori del PCPI. I profili biografici messi a confronto sono stati ricostruiti attraverso il “Diccionario biografico italo-argentino” di Dionisio Petriella e Sara Sosa Miatello¹³³, il “Dizionario biografico degli italiani al Plata” di Barozzi, Baldissini & Cia¹³⁴ e diverse fonti opportunamente citate.

Va anche menzionato che l'analisi qualitativa di alcune fonti ha richiesto l'uso di strumenti concettuali specifici, provenienti da diverse tradizioni di ricerca. Un esempio sono i giornali scolastici analizzati dai capitoli III e IV, esaminati alla luce degli apporti della storia culturale sulla dimensione materiale degli stampati e sull'importanza di considerare i rapporti di potere coinvolti nella loro produzione.¹³⁵ In modo analogo, l'analisi del quaderno scolastico del capitolo VII

¹²⁹ E. M. Smolensky, V. Vigevani Jarach, *Tantas voces, una historia*, Buenos Aires, Temas grupo editorial, 1999.

¹³⁰ AA. VV., *Algunos apuntes sobre historia oral y cómo abordarla*, Buenos Aires, Instituto histórico de la ciudad de Buenos Aires, p. 30.

¹³¹ A. Farge, *Il piacere dell'archivio*, Verona, Essedue, 1991; G. Duby, *L'histoire continue*, Paris, Odile Jacob, 1991; M. Bloch, *Apologia della storia, o Mestiere di storico*, Torino, Einaudi, 1998; *Faire l'histoire, sous la direction de Jacques Le Goff et Pierre Nora*, Paris, Gallimard, 1986; E. H. Carr, *What is History*, Macmillan, 1961.

¹³² M. Ferrari, *Prosopografía e historia política. Algunas aproximaciones*, in «Antítesis», v. 3, n. 5, 2010, pp. 529-550.

¹³³ D. Petriella, S. Sosa Miatello, *Diccionario biográfico italo-argentino*, Buenos Aires, Società Dante Alighieri, 1976.

¹³⁴ Barozzi, Baldissini & Cia, *Dizionario biografico degli italiani al Plata*, Buenos Aires, Argos, 1899.

¹³⁵ A. Barausse et al. (a cura di), *Journals for teachers, children, and youth as a transnational phenomenon. Directions and experiences of the periodical press in Italy, Brazil, Spain, France, and United States between political, social and cultural changes in 19th and 20th Centuries*, in «HECL», v. 2, n. 16, 202; R. Chartier, *El mundo como representación. Historia cultural: entre la práctica y la representación*, Barcelona, Gedisa, 1992.

riprende le riflessioni metodologiche della crescente produzione storiografica sull'argomento¹³⁶, che tende a collocare l'analisi di questo genere di fonte all'incrocio tra l'individuale e il collettivo, tra il privato e il pubblico, tra il mondo degli adulti e quello dei bambini, tra ciò che si insegna e ciò che si impara, tra ciò che è imposto e ciò che è spontaneo.¹³⁷

Infine, riguardo all'analisi delle testimonianze orali, la ricerca si basa su una premessa ben nota, ovvero che esse non sono "finestre sul passato" ma ricostruzioni selettive del vissuto in cui intervengono fattori come l'oblio, le domande dell'intervistatore, il rapporto tra il ricercatore e l'intervistato, il quadro o la cornice sociale – in parole di Halbwachs¹³⁸ - in cui si iscrive l'atto del ricordo, ecc. La memoria, lontana dall'essere un deposito passivo di ricordi, rielabora il passato in funzione del presente, obbligando i ricercatori ad analizzare tali "distorsioni" e riflettere sui loro significati.¹³⁹ Le fonti orali, quindi, costituiscono osservatori privilegiati per analizzare il punto di vista degli attori sociali, le loro esperienze e il loro vissuto. Inoltre, offrono informazioni per ricostruire dimensioni fattuali non disponibili in altri archivi come «las relaciones, las normas y los procesos que estructuran y sustentan la vida social».¹⁴⁰ Va sottolineato che, considerato il ristretto numero di interviste della tesi, legato a una limitazione anagrafica, la veridicità delle informazioni empiriche delle testimonianze viene supportata dalla loro contrapposizione con altre fonti storiche.

¹³⁶ J. Meda, et al. (a cura di), *School Exercise books. A complex Source for a History of the Approach to Schooling and Education in the 19° and 20° Centuries*. University of Macerata et National Agency for the Development of School Autonomy, Florence, Éd. Polistampa, 2010; J. Meda, A. M. Badanelli (a cura di) *La historia de la cultura escolar en Italia y en España: balance y perspectivas*, Macerata, EUM, 2013. *I quaderni di scuola tra Otto e Novecento*, in «Annali di Storia dell'Educazione e delle Istituzioni Scolastiche», 13, La Scuola, 2006.

¹³⁷ M. Galfré, *Ambizioni e limiti del totalitarismo fascista nei quaderni scolastici*, in J. Meda, D. Montino, R. Sani, (a cura di), *School Exercise books*, cit. p. 299.

¹³⁸ M. Halbwachs, *Les cadres sociaux de la mémoire*, Paris, F. Alcan, 1935.

¹³⁹ A. Portelli, *Lo que hace diferente a la Historia Oral*, in D. Schwarzstein (a cura di), *La Historia Oral*, Buenos Aires, CEAL, 1991, pp. 35-51 ; Id., *Historia y memoria: La muerte de Luigi Trastulli*, in «Historia y fuente oral», n. 1, 1989, pp. 5-32; C. Sità, *Indagare l'esperienza. L'intervista nella ricerca educativa*, Carocci, 2012 ; P. Joutard, *Memoria e historia : ¿Cómo superar el conflicto?*, in «Historia, Antropología y Fuente oral», n. 38, 2007, pp. 115-122; E. Traverso, *La historia como campo de batalla. Interpretar las violencias del siglo XX*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2012; E. Jelín, *Los trabajos de la memoria*, Madrid, Siglo XXI, 2002.

¹⁴⁰ D. Bertaux, *Los relatos de vida en el análisis social*, in «Historia y Fuente Oral», 1, Barcelona, 1989, p. 95.

II. Le origini delle scuole italiane: tra bisogno sociale, strumentalizzazione politica e idealità risorgimentale (1867)

1 Il contesto

a. Le migrazioni

L'arrivo degli italiani nell'attuale territorio argentino risale al periodo coloniale, quando diversi commercianti, religiosi e militari s'imbarcarono verso la zona più australe dell'America alla ricerca di ricchezze, lavoro o semplicemente di avventure. Tuttavia, i flussi migratori più consistenti vanno situati nei primi decenni dell'Ottocento con l'arrivo dei liguri, per lo più insediati nel quartiere portuale di "La Boca", e con lo sbarco degli esuli fuggiti dopo il fallimento dei moti indipendentisti, soprattutto quelli del 1848/9.

Gli arrivi dalla Liguria aumentarono dopo l'indipendenza delle "Provincias Unidas del Río de La Plata" (1816), grazie alla presenza genovese nelle rotte commerciali americane, consolidata non senza difficoltà dopo la fine del monopolio commerciale spagnolo. Il controllo del traffico marittimo stimolava la circolazione di informazione sulle terre del Plata e sulle loro opportunità lavorative legate al commercio, che risultavano attraenti per i marinai e gli artigiani del litorale genovese, ma anche per i contadini, arrivati in Sudamerica verso metà Ottocento, nonostante il cambio di mestiere che spesso tale migrazione comportava.¹⁴¹

Da parte loro, i primi esuli arrivarono nel decennio del 1820, spinti da motivi politici e in alcuni casi anche professionali.¹⁴² Tra il 1831 e il 1840, con il fallimento dei nuovi moti, altri esuli arrivarono in Sudamerica scappando dalla prigione. Si trattava di politici, militari e avventurieri, spesso garibaldini e mazziniani, appartenenti ai settori urbani medio e medio-bassi di diverse regioni d'Italia. Prima di giungere Buenos Aires, molti fecero una prima sosta a Montevideo, stabilendo stretti rapporti con politici e scrittori argentini esiliati durante il governo di Juan Manuel de Rosas (1829-1832 e 1835-1852), come Bartolomé Mitre e Miguel Cané. Gli esuli tesero a interessarsi alla politica sudamericana, interpretandola con gli schemi ideologici europei che opponevano l'ideale della libertà a quello del dispotismo: per questo motivo, la gestione del potere politico di Rosas, riluttante al dissenso e incline all'uso della violenza, era compresa da loro come una nuova espressione dell'autoritarismo conosciuto in Italia. Del resto, come fece lo stesso Garibaldi, molti esuli parteciparono alla "Guerra Grande" (guerra civile uruguayana, avvenuta tra il

¹⁴¹ F. Devoto, *Historia de los italianos en Argentina*, cit., pp. 27-38.

¹⁴² Ivi., pp. 48-54; S. Candido, *La emigración política italiana en América Latina (1820-1870)*, in «Jahrbuch für Geschichte von Saar Wirtschaft und Gesellschaft Lateinamerikas», vol. XII, 1976, pp. 216-238.

1831 e il 1851) dal lato dei “colorados”, considerati i difensori locali della libertà politica e civile. Dopo la caduta del regime “rosista” (1852), molti di essi si trasferirono a Buenos Aires, partecipando anche alla politica “porteña” e conservando solidi rapporti con gli ex esuli argentini, sempre più divisi politicamente. Negli anni successivi sarebbero arrivati anche nuovi esuli, partiti dall’Italia dopo il nuovo ciclo rivoluzionario aperto dall’insurrezione di Milano (1853) e dalla spedizione di Sapri (1857).

Fino al 1861, con la battaglia di “Pavón”, Buenos Aires costituì uno Stato indipendente che rivaleggiava con la “Confederación Argentina”, formata da 13 province dell’attuale territorio argentino. I due Stati sostenevano una politica economica liberale e promuovevano l’immigrazione europea per aumentare la produzione dei prodotti agricoli richiesti dal mercato internazionale. Per questo motivo, la Costituzione di Paraná del 1853 (a cui Buenos Aires aderì nel 1860) garantiva agli stranieri gli stessi diritti della popolazione nativa, tranne quelli politici. Tale politica, inoltre, poggiava sul grande consenso delle élites sull’importanza dell’immigrazione europea, soprattutto quella del Nord, per “civilizzare” la società locale.¹⁴³

Nel 1856, il 36 % della popolazione di Buenos Aires era straniera, essendo gli italiani il gruppo etnico più numeroso (Tab. 1), seguito dai francesi (7 %) e dagli spagnoli (6 %). In genere, si trattava di italiani del Nord, trasferitisi su invito di persone emigrate prima (le famose catene migratorie). La maggior parte erano maschi tra i 20 e i 40 anni (ogni 263 uomini c’erano 100 donne), di cui più o meno la metà possedeva una famiglia formata in Italia (60 %) o in Argentina (40 %). Il 55 % dei migranti maggiori di sette anni era analfabeta, cifra abbastanza alta, legata alla scarsa diffusione della scuola in Italia, che solo nel 1859 sancì timidamente l’obbligo scolastico (Legge Casati), applicato comunque con molta fatica. La maggior parte dei migranti si inserì nel mercato lavorativo come artigiano o lavoratore qualificato/semi qualificato. Tuttavia, era anche possibile trovare italiani tra i grandi commercianti, banchieri e professionisti della città: la struttura socioeconomica di Buenos Aires era ancora molto flessibile e gli italiani riuscivano a inserirsi in tutti i settori sociali e in ogni professione. Del resto, essi si distribuivano in tutti i quartieri della città, benché “La Boca” fosse ancora quello più “italiano”.¹⁴⁴

Tra il 1857 e il 1873 circa, il fenomeno migratorio continuò a crescere coinvolgendo 175.726 persone (Tab. II) partite per lo più dal Nord d’Italia (Liguria, Piemonte e Lombardia). Molti, però,

¹⁴³ F. Devoto, *Historia de los italianos*, cit., pp. 95-114; T. Halperin Donghi, *¿Para qué la inmigración? Ideología y política inmigratoria y aceleración del proceso modernizador: el caso argentino (1810-1914)* in «Jahrbuch für Geschichte Lateinamerikas», cit., pp. 468-72.

¹⁴⁴ F. Devoto, *Historia de los italianos*, cit., pp. 64-66; Id. *Los orígenes de un barrio italiano en Buenos Aires a mediados del siglo XIX*, in «Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana Dr. E. Ravignani», Tercera Serie, n.1, 1989, pp. 93-114.

ritornarono in patria dopo avere “fatto l’America” (circa 100mila). Le migrazioni si collegavano alla crescita della popolazione italiana, alla rivoluzione dei trasporti, alla crisi agraria in Italia e alla forte pubblicizzazione sulle opportunità lavorative dell’Argentina attuata dalle compagnie di navigazione e dalle lettere dei migranti. Il fenomeno era soprattutto urbano (le principali mete erano Buenos Aires e Rosario), ma a differenza del periodo precedente c’erano più donne e bambini arrivati nell’ambito di progetti familiari.

b. Le AIMS

A metà Ottocento, nell’ambito della rinascita dell’attività politica a Buenos Aires¹⁴⁵, furono fondate le prime AIMS: “Unione e Benevolenza” (1858) e “Nazionale Italiana” (1861). Il fenomeno riprendeva l’esempio delle diverse AIMS nel Regno di Sardegna nate dopo la proclamazione dello Statuto Albertino, che nel 1848 aveva stabilito la libertà di associazione. Va ricordato che le AIMS insediate in Italia offrivano diversi servizi orientati a contenere la crisi socioeconomica delle famiglie di lavoratori, determinata dalla rivoluzione industriale: assistenza medica, sussidi per malattia e/o vecchiaia, partecipazione a cooperative di consumo e di produzione, educazione elementare e professionale, ecc. Inizialmente, alla guida delle associazioni c’erano gruppi conservatori-liberali, ma negli anni Cinquanta la loro leadership fu contestata dai democratici e dai mazziniani. Questi ultimi si imposero finalmente presso il Congresso delle associazioni operaie, tenuto a Firenze nel 1861, iniziando un decennio di egemonia sui sodalizi. Per i mazziniani, le associazioni non dovevano occuparsi solo di questioni economiche, ma anche di formare i soci ai valori dell’unità, indipendenza e della repubblica. Inoltre, essi erano fautori dell’unità delle AIMS a livello nazionale, del suffragio universale maschile e della riduzione della giornata lavorativa.¹⁴⁶

Tra i fondatori di “Unione e Benevolenza” si trovavano diversi esuli repubblicani delle rivoluzioni del 1848/9¹⁴⁷: si trattava di un gruppo di 53 uomini di svariate regioni italiane, la maggior parte artigiani e piccoli commercianti, e alcuni professionisti e impiegati. Erano assenti, quindi, i grandi commercianti e i lavoratori non qualificati della città.¹⁴⁸ L’associazione era aperta a

¹⁴⁵ P. González Bernaldo de Quirós, *Civilidad y política en los orígenes de la nación argentina. Las sociabilidades en Buenos Aires 1829.1862*, Buenos Aires, FCE, 2008.

¹⁴⁶ E. Papa, *Origini delle società operaie. Libertà di associazione e organizzazioni operaie di mutuo soccorso in Piemonte 1848-1861*, Milano, Lerici Editori, 1867; F. Fabbri (a cura di), *Il movimento cooperativo nella storia d’Italia (1854-1975)*, Milano, Feltrinelli Editore, 1979; G. Manacorda, *Il movimento operaio italiano attraverso i suoi congressi: dalle origini alla formazione del partito socialista, 1853-1892*, Roma, Editori riuniti, 1974; AA.VV. *L’associazionismo mazziniano. Atti dell’incontro di studio (Ostia, novembre 1976)*, Roma, Edizioni dell’Ateneo, 1982.

¹⁴⁷ E. Cibotti, *Mutualismo y política en un estudio de caso*, cit., pp. 246-247.

¹⁴⁸ F. Devoto, *Historia de los italianos*, cit. pp. 81-82.

tutti gli italiani e ai loro figli e offriva sussidi per malattia e servizi funebri, a cui gradualmente si sarebbero aggiunte altre prestazioni. Rapidamente, la società riuscì ad attrarre numerosi soci (nel 1862 erano 2634), soprattutto liguri e lombardi, il cui profilo socio-professionale è caratterizzato da Cibotti in questi termini: «La inmensa mayoría son marineros que representan casi el 20 % del padrón social. También los comerciantes, empleados y profesionales configuran un número importante en relación a los trabajadores con diferentes grados de calificación, entre los que se destacan herreros, carpinteros, albañiles y sastres»¹⁴⁹. Le differenze socio-economiche tra i soci e la leadership si sarebbero allargate nei decenni successivi.¹⁵⁰

Devoto sostiene che, almeno nei primi anni, i soci erano più interessati alle prestazioni del sodalizio, ancora non garantite completamente dallo Stato argentino, che al suo orientamento nazionale e repubblicano.¹⁵¹ In questo senso, dobbiamo ricordare che a metà Ottocento la maggior parte dei migranti era più identificata con il loro paese o la loro regione di nascita che con l'Italia, unificata solo nel 1861. L'immaginario nazionale era ancora poco diffuso e le differenze culturali e linguistiche dei migranti erano molto marcate: nel 1861, infatti, predominava ancora il dialetto e solo il 2,5 % della popolazione del Regno parlava l'italiano nel suo quotidiano.¹⁵² Del resto, la distribuzione geografica degli italiani a Buenos Aires e la loro capacità di inserirsi in tutti i settori sociali ostacolava ulteriormente la nascita di una vera comunità.

L'istituzione di "Unione e Benevolenza", infatti, aveva come scopo non solo di migliorare le condizioni di vita degli italiani, ma far diventare i migrati una vera e propria "colonia italiana"¹⁵³ che riconoscesse nella dirigenza mutualistica un riferimento politico e culturale.¹⁵⁴ Non a caso il fenomeno preoccupò le autorità diplomatiche italiane, che prontamente cercarono di contrastare il progetto. Negli anni Cinquanta, quindi, emersero a Buenos Aires due programmi politici orientati a formare e a dirigere la "colonia italiana": da un lato, quella dei gruppi repubblicani di "Unione e Benevolenza", che aderivano alla linea politica di Mazzini, Garibaldi e del Partito di Azione;

¹⁴⁹ E. Cibotti, *Mutualismo y política*, cit. p. 253.

¹⁵⁰ S. Baily, A. Scarli, *Las sociedades de ayuda mutua y el desarrollo de una comunidad italiana en Buenos Aires*, cit., pp. 508-510; R. Gandolfo, *Las sociedades italianas de socorros mutuos de Buenos Aires*, cit., p. 313.

¹⁵¹ F. Devoto, *Historia de los italianos*, cit., p. 83.

¹⁵² T. De Mauro, *Storia linguistica dell'Italia Unita*, Bari, Laterza, 1963, p. 41.

¹⁵³ Ovvero, una comunità di italiani che, pur abitando all'estero, lotta per una patria unita e repubblicana e "conserva" la lingua e la cultura italiana. H. Sabato, E. Cibotti, *Hacer política en Buenos Aires*, cit., pp. 20-21. Per vedere il mutamento del concetto a fine secolo Cfr. E. Cibotti, *Mutualismo y política*, cit. p. 249.

¹⁵⁴ *Ivi.*, pp. 241-264.

dall'altro, quella del console sardo a Buenos Aires, che seguiva la linea di Cavour, la monarchia Sabauda e l'élite piemontese.¹⁵⁵

Nel 1852, infatti, giunse a Buenos Aires Marcello Cerruti, inviato straordinario del Regno di Sardegna con l'incarico di firmare un trattato di commercio e navigazione, creare un ospedale italiano e costruire una rete consolare che potesse esercitare la sua autorità sugli emigrati. L'evento si collegava all'emergere a Genova di interessi commerciali e politici nella regione del Plata, e all'arrivo al governo di Cavour e delle sue prospettive pro-migratorie. Il progetto di Cerruti fu appoggiato dai ricchi commercianti genovesi, ma non suscitò interesse nei migranti, che non vedevano nel consolato un'istituzione utile per risolvere i loro problemi quotidiani. Più successo ebbe, invece, il progetto dei repubblicani che, come affermato da Grazia Dore¹⁵⁶, tentò di costruire la loro leadership attraverso la stampa e soprattutto le AIMS.

Le frizioni tra i due gruppi seguirono il ritmo delle alleanze e dei conflitti politici in Italia. Nel 1860, con l'euforia per il successo di Garibaldi nel Regno delle Due Sicilie, l'ostilità diminuì e lo stesso console Cerruti divenne socio di "Unione e Benevolenza". L'anno seguente, però, dopo la proclamazione del Regno d'Italia, il gruppo repubblicano si divise in "moderati", favorevoli a un avvicinamento al Re, e "radicalizzati", contrari alla monarchia. In un clima di agitazione e di accuse di "tradimento", il settore radicalizzato assunse la commissione direttiva di "Unione e Benevolenza", iniziando un conflitto aperto con il gruppo moderato, appoggiato dal console. Il conflitto finì con l'uscita di 25 soci del gruppo moderato i quali fondarono con l'appoggio dei diplomatici una nuova società, la "Nazionale Italiana", subito auto-dichiaratasi simpatizzante della monarchia. Il gruppo era costituito soprattutto da commercianti e artigiani, che presentavano un profilo socio-professionale simile a quello dei fondatori di "Unione e Benevolenza". Tuttavia, è interessante notare che le loro origini geografiche erano principalmente liguri, cosa che, secondo Devoto, potrebbe suggerire una scarsa presenza di esuli politici.¹⁵⁷

Il conflitto diventò ancora più complesso con la seconda scissione di "Unione e Benevolenza": a inizio del 1864, il gruppo radicalizzato propose in assemblea di esplicitare l'orientamento ideologico del sodalizio nel suo nome ("Società repubblicana italiana Unione e Benevolenza"), causando l'opposizione di un altro settore che sosteneva l'incompatibilità tra la mutualità e la politica. Secondo Cibotti «la fractura [fue] tan honda que para evitar la escisión se acud[ió] a los tribunales civiles. La justicia determin[ó] la creación de una comisión directiva provisoria y el

¹⁵⁵ F. Devoto, *La primera élite política italiana de Buenos Aires (1852-1880)*, cit., pp. 168-193. F. Devoto, *Historia de los italianos*, cit. pp. 76-92.

¹⁵⁶ G. Dore, *La democrazia italiana e l'emigrazione in America*, Brescia, Morcelliana, 1964.

¹⁵⁷ F. Devoto, *Historia de los italianos*, cit. p. 86.

llamado a nuevas elecciones para el 1 de noviembre».¹⁵⁸ Infine, nelle elezioni vinse il gruppo contrario al cambio di nome che, secondo il console Astegno, contava sull'appoggio del settore più umile dei soci. La convivenza tra le due fazioni diventò molto difficile e nel 1865 una parte dei radicalizzati abbandonò l'istituzione.

Nei mesi seguenti, "Unione e Benevolenza" stabilì nel suo regolamento la neutralità politica del sodalizio e gradualmente il tono del conflitto con la "Nazionale Italiana" diminuì. Per Sabato e Cibotti, questo evento segnò la nascita del «mutualismo apolitico»¹⁵⁹, meno concentrato sulle lotte ideologiche che sul controllo della comunità italiana. A questo mutamento contribuì la canalizzazione delle lotte politiche attraverso la stampa italiana, che aprì un nuovo spazio di discussione, e il percorso decrescente del mazzinianesimo negli anni Settanta.¹⁶⁰ Durante questo decennio, le AIMS «se colocarían en el marco de un área laico moderada, con una adhesión a la monarquía presente en todas aunque con diverso grado de entusiasmo»¹⁶¹, migliorando anche il rapporto con le autorità consolari. Inoltre, la politica di convivenza contribuì a rinforzare la leadership dei dirigenti, uniti anche dalla condivisione di valori politici come l'anticlericalismo e il laicismo. Infatti, molti dirigenti partecipavano alla massoneria italiana a Buenos Aires, contraddistinta da principi laici, liberali e positivisti.¹⁶² In aggiunta, in quegli anni crebbero gli accordi (visibili anche sulla stampa italiana) sulla necessità di preservare la lingua e la cultura italiana e di difendere il ruolo positivo degli italiani nel progresso dell'Argentina, in quanto portatori di forza di lavoro e di civiltà. Ciò rispondeva allo scarso prestigio degli italiani in Argentina, lontani dall'essere il gruppo migratorio preferito dalla classe dirigente locale, che in genere prediligeva quelli del Nord Europa.¹⁶³

2. Storiografia e politica nelle interpretazioni sulle origini delle scuole italiane

a. Le teorie nazionalistiche

¹⁵⁸ E. Cibotti, *Mutualismo y política*, cit., p. 261.

¹⁵⁹ H. Sabato, E. Cibotti, *Hacer política en Buenos Aires*, cit., p. 22.

¹⁶⁰ Il fenomeno fu causato da diversi fattori, come la presa di Roma e l'Unità d'Italia; la Comune di Parigi, che mise in crisi la proposta di collaborazione tra le classi medie e basse; la morte di Mazzini; la crisi del gruppo politico di Bartolomé Mitre, storico alleato del gruppo mazziniano, ecc. Cfr. F. Devoto, *La primera élite política italiana*, cit., pp. 185-189.

¹⁶¹ Ivi. p. 189.

¹⁶² P. Salvetti, *La massoneria italiana a Buenos Aires*, in «Italia Contemporanea», n. 214, 1999, pp. 43-66.

¹⁶³ F. Devoto, *Historia de los italianos*, cit., pp. 70-75.

Tra Otto e Novecento, l'élite culturale italiana a Buenos Aires produsse diverse narrazioni sulle origini delle scuole della comunità, attraverso un approccio nazionalistico più interessato ai consensi delle istituzioni italiane che ai loro conflitti. Un chiaro esempio sono i volumi pubblicati dalla Camera di commercio e arti per l'Esposizione Nazionale di Torino (1898) e l'Esposizione Internazionale di Milano (1906), riguardanti le attività degli italiani in Argentina in campi come l'architettura, il giornalismo, il mutualismo, l'industria e, ovviamente, l'educazione. Le relazioni sulle scuole italiane furono scritte da due dei principali sostenitori del mutualismo e dell'educazione italiana a Buenos Aires: il medico Attilio Boraschi, fondatore e presidente del comitato bonaerense della Società Dante Alighieri (1896-1900), dirigente dell'Ospedale italiano e di diverse AIMS, e Ignazio Martignetti, giornalista, dirigente mutuale e docente d'italiano nei Collegi argentini.¹⁶⁴

Omettendo le divisioni politiche, sociali e regionali dei migranti, le relazioni sostenevano che già a metà Ottocento gli italiani avevano formato in Argentina una "colonia" che proteggeva la sua lingua e la sua cultura dal processo di «assorbimento» attuato dalla società argentina. A tale fine avevano creato diverse istituzioni etniche come le AIMS, i giornali e, ovviamente, le scuole:

Era un bisogno, una necessità, che bambini di genitori italiani, nati per buona parte in Italia, potessero ricevere un'istruzione che li avvicinasse di più alla famiglia e che non li facesse stranieri quasi ai padri stessi. Era d'altra parte dovere di patriottismo, procurare di contenere, se non arrestare, quel lavoro di assorbimento esercitato dagli indigeni i quali approfittavano della facilità di assimilazione propria degli Italiani -il che costituisce la loro debolezza- per togliere colla lingua ogni vincolo colla madre patria¹⁶⁵

Quei nostri fratelli, dei quali appena avanza qualche veneranda reliquia, compresero sin d'allora che, senza il palladio della lingua, abbandonati alle influenze stranieri, a poco a poco essi avrebbero perduta la rimembranza della loro origine, e quindi la fierezza e il privilegio del nome italiano, mentre avrebbero veduto a grado a grado distaccarsi da sé i propri figli, assorbiti totalmente dall'ambiente¹⁶⁶

Quale "mito degli origini", le narrazioni confondevano passato e presente in un "continuum" che parlava meno della storia delle scuole italiane che del progetto socio-educativo dei loro artefici. Le

¹⁶⁴ Cfr. D. Petriella, S. Sosa Miatello, *Diccionario biográfico ítalo-argentino*, cit.

¹⁶⁵ A. Boraschi, *Le scuole primarie italiane in Argentina*, in Comitato della Camera Italiana di Commercio e Arti (Comp.), *Los Italianos de la República Argentina. Parte generale*, Buenos Aires, 1898, p. 219.

¹⁶⁶ I. Martignetti, *Le scuole italiane nella Repubblica Argentina*, in Comitato della Camera Italiana di Commercio e Arti (Comp.), *Gli Italiani nella Repubblica Argentina*, Buenos Aires, Stabilimento grafico de la compañía general de fósforos, 1906, p. 299.

relazioni, in realtà, riflettevano la preoccupazione dell'élite italiana di fine Ottocento per la forte integrazione sociale dei migranti in Argentina. Inoltre, in certa misura riprendevano lo spirito della nuova politica estera dello Stato italiano, che intendeva la tutela e la nazionalizzazione degli emigranti come fattori di una «diplomazia di potenza».¹⁶⁷

L'ipotesi, del resto, si articolava perfettamente con l'interpretazione dei nazionalisti argentini, che vedevano nelle scuole italiane uno strumento per “conservare stranieri” i figli dei migranti. Il primo a denunciarlo fu il già citato Domingo F. Sarmiento, che nel dibattito del 1881 con la stampa italiana definì le scuole italiane come istituzioni «inutili»¹⁶⁸, in quanto a educare i figli degli emigrati c'erano già le scuole pubbliche che, oltre a essere gratuite, considerava qualitativamente superiori.¹⁶⁹ La sua opinione, comunque non era basata su una conoscenza approfondita sulle scuole italiane, ma su un progetto scolastico che, anche se in fase di creazione, puntava a “fare gli argentini” attraverso l'educazione pubblica. Inoltre, la polemica si inseriva in un clima politico segnato dalle preoccupazioni dell'élite argentina per la potenziale “disintegrazione nazionale” prodotta dai grandi flussi migratori (da essa prima promossi) e dalle proposte di alcuni nazionalisti italiani di creare una «più grande Italia al Plata»¹⁷⁰ attraverso la creazione di “colonie” di emigrati capaci di influire sullo Stato sudamericano.

Infatti, nel 1889, con il consolidamento del colonialismo e il diffuso rifiuto degli emigranti alla cittadinanza argentina¹⁷¹, l'interpretazione di Sarmiento fu ripresa dal politico, storico e giornalista Adolfo Saldías, che denunciò il programma dello Stato italiano volto a usare le istituzioni italiane a Buenos Aires, tra cui le scuole, per “re-italianizzare” i migranti e creare una sorta di Stato italiano all'interno di quello argentino.¹⁷² Successivamente, nel 1909, durante l'effervescente clima nazionalista per i preparativi del Centenario della “Revolución de Mayo”¹⁷³, la tesi nazionalista emerse ancora più fortemente nel libro *La Restauración nacionalista*¹⁷⁴ dello scrittore Ricardo

¹⁶⁷ F. Grassi, *Il primo governo Crispi e l'emigrazione come fattore di una politica di potenza*, in B. Bezza (a cura di), *Gli italiani fuori d'Italia. Gli emigrati italiani nei movimenti operai dei paesi d'adozione 1880-1940*, Milano, Franco Angeli Editore, 1983, p. 97.

¹⁶⁸ Ibidem.

¹⁶⁹ Gli articoli di Sarmiento furono pubblicati in *Obras de D. F. Sarmiento. Condición del extranjero en América*, cit. Cfr. P. Manzioli, *Sarmiento e la questione italiana*, cit., pp.355-377.

¹⁷⁰ L. A. Bertoni, *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas*, cit., pp. 24-36; G. Dore, *La democrazia italiana e l'emigrazione in America*, cit.

¹⁷¹ L. A. Bertoni, *La nacionalización de los extranjeros, 1887-1893: ¿Derechos políticos o nacionalidad?* in «Desarrollo Económico», v. 32, n. 125, 1992, pp. 57-77.

¹⁷² A. Saldías, *La politique italienne au Rio de la Plata. Les étrangers résidents devant le droit international*, Parigi, L. Sauvaire, Editeur, 1889.

¹⁷³ Inizio del processo di indipendenza argentina.

¹⁷⁴ Il libro era il risultato del viaggio in Europa dello scrittore Ricardo Rojas, inviato dal “Ministerio de Justicia e Instrucción Pública” per studiare l'insegnamento della storia all'estero. R. Rojas, *La restauración nacionalista de Ricardo Rojas. Informe sobre educación. Presentación Darío Pulfer*, La Plata, UNIPE, Editorial Universitaria, 2010.

Rojas, il quale affermava che le scuole italiane a Buenos Aires minacciavano la nazionalità argentina in quanto erano finanziate da una monarchia straniera. Pertanto, proponeva di limitare la libertà di insegnamento al fine di proteggere la “razza”, la lingua e la tradizione argentina.

b. L'interpretazione di Favero

A differenza delle tesi nazionalistiche, per Luigi Favero l'incursione delle AIMS nell'ambito scolastico non fu naturale o pacifica in quanto esse erano nate con finalità esclusivamente mutualistiche. Per questo motivo, sosteneva che le scuole italiane costituivano una necessità «contingente»¹⁷⁵ dei soci dovuta alla mancanza di scuole pubbliche in città. Di fatto, all'epoca le scuole dello Stato potevano solo ospitare circa sei o settemila bambini dei 45.000 in età scolastica che c'erano a Buenos Aires.¹⁷⁶ Inoltre, Favero affermava che le prime fondazioni erano opera di «persone che con l'istruzione scolastica avevano scarsa dimestichezza»¹⁷⁷, ma che erano interessate a offrire ai loro figli un'educazione elementare e/o le basi di un mestiere. L'ipotesi si fondava sulla relazione di Boraschi, che segnalava che «le scuole italiane in Buenos Aires, favorite dall'elemento popolare, non trovarono né allora, né poi, nella parte colta e facoltosa della colonia, quel favore a cui potevano aspirare»¹⁷⁸, e su un articolo giornalistico (senza data), citato dalla relazione di Martignetti, che affermava che le scuole erano state «concepite e nate da operai».¹⁷⁹

Secondo Favero, solo in un secondo momento a queste «esigenze primarie» del progetto educativo si sarebbero sovrapposte le «motivazioni colte» di un gruppo di «intellettuali e professionisti», «che si coinvolsero nell'organizzazione delle scuole (quasi sempre perché vi furono chiamati in un secondo momento)».¹⁸⁰ Per questa piccola élite, formata da esuli e personalità come Boraschi e Martignetti, la diffusione della lingua italiana sarebbe stata vista come uno strumento fondamentale per rafforzare il legame degli studenti con la patria lontana e per promuovere l'espansione dell'influenza commerciale, politica e culturale dell'Italia all'estero. Tuttavia, il gruppo avrebbe avuto risonanza solamente attraverso polemiche giornalistiche e i «convegni e celebrazioni in cui venivano prese solenni deliberazioni», mentre le decisioni operative sarebbero

¹⁷⁵ L. Favero, *Le scuole delle Società Italiane*, cit. p. 350.

¹⁷⁶ B. Zorrilla, *Italianos y escuelas italianas*, in «El monitor de la educación común», IX, Buenos Aires, N° 130, aprile 1888, p. 435.

¹⁷⁷ L. Favero, *Le scuole delle Società Italiane*, cit. p. 351.

¹⁷⁸ A. Boraschi, *Le scuole primarie italiane*, cit., p. 219.

¹⁷⁹ I. Martignetti, *Le scuole italiane*, cit. p. 300.

¹⁸⁰ L. Favero, *Le scuole delle Società Italiane*, cit. p. 351.

state prese dai CD delle AIMS, interessati alle «finalità più concrete» delle scuole e alla costruzione di buoni rapporti con le autorità argentine.¹⁸¹

3. Nuove fonti, domande e approfondimenti

Da una prospettiva transnazionale, la prima cosa da segnalare è che la nascita delle scuole italiane a Buenos Aires avvenne contemporaneamente a quelle fondate dalle AIMS del Nord d'Italia. Anche se le ricerche sul tema sono poche, sappiamo che da metà Ottocento i sodalizi del Regno, denominati «di mutuo soccorso» e «di mutuo insegnamento», istituirono numerose scuole serali, elementari, festive, professionali, ecc.¹⁸² A dimostrare l'importanza della questione educativa per il mutualismo italiano sono i primi congressi delle AIMS, che già negli anni Cinquanta si dichiararono a favore dell'obbligo scolastico e della diffusione dell'istruzione popolare, tecnica e professionale.¹⁸³ Tale sensibilità rispondeva al vuoto lasciato dalla pubblica amministrazione, che faceva fatica a istituire scuole elementari in tutti i comuni del Paese ed era assolutamente indietro nell'educazione degli adulti.¹⁸⁴ Inoltre, il fenomeno rifletteva le nuove idee sull'educazione emerse a metà Ottocento, quando l'alfabetizzazione assunse un ruolo centrale nella società borghese emergente, associandosi ai principi di "progresso", "modernizzazione" e "civiltà".¹⁸⁵ Va anche notato che presso le AIMS laiche, dirette dalla piccola borghesia, l'istruzione era vista come «la condizione primaria e indispensabile» per «conseguire il pieno inserimento dell'operaio nella vita sociale»¹⁸⁶ attraverso la trasmissione di un mestiere e di un'etica del lavoro basata sul risparmio, il “self-helpismo”, l'ordine e la ragione. Infine, è da sottolineare che alcuni dirigenti, soprattutto quelli mazziniani¹⁸⁷, consideravano l'educazione quale strumento per la preparazione politica delle masse e per la formazione della loro coscienza nazionale: non a caso molte AIMS tenevano corsi di storia italiana.

¹⁸¹ Ivi., p. 353.

¹⁸² B. Gera (a cura di), *Un insegnamento per tutti. Centocinquant'anni di mutua istruzione nelle Società operaie piemontesi*, Torino, Centro di Studi piemontesi, 2000.

¹⁸³ F. Susi, *Dibattito intorno all'educazione nelle società operaie di mutuo soccorso*, in «I problemi della Pedagogia», XIX, 1973, p. 535; E. Papa, *Origini delle società operaie*, cit., pp. 162-164, 182-186, 209-211.

¹⁸⁴ Cfr. G. Vigo, *Gli italiani alla conquista dell'alfabeto*, in S. Soldani, G. Turi (a cura di), *Fare gli italiani. Scuola e cultura nell'Italia contemporanea*, vol. I. Bologna, Il Mulino, 1993, pp. 37-66; M.P. Tancredi Torelli, *Gli esclusi dall'alfabeto. Iniziative di scuole per adulti*, in AA. VV., *L'istruzione di base in Italia (1859-1977)*, Firenze, Vallecchi, 1978, pp. 73-114.

¹⁸⁵ G. Chiosso, *Le vie dell'alfabeto tra Otto e Novecento*, in B. Gera (a cura di), *Un insegnamento per tutti*, cit. p. 9.

¹⁸⁶ G. Verucci, *L'Italia laica prima e dopo l'unità 1848-1876*, Bari, Laterza, 1996, pp. 88-89.

¹⁸⁷ Mazzini sostenne in *Dei doveri degli uomini* l'importanza dell'educazione quale mezzo per formare il sentimento del dovere, la solidarietà, il sacrificio personale e i valori dell'unità. Inoltre, nel 1841, fondò la Scuola Italiana a Londra con l'obiettivo di istruire gli studenti e di trasmettergli “l'idea nazionale”. M. Finelli, “*Il prezioso elemento*” Giuseppe Mazzini e gli emigrati italiani nell'esperienza della Scuola Italia di Londa, Verucchio, Pazzini Editore, 1999.

Le scuole italiane a Buenos Aires, quindi, furono fondate in questo clima ideologico e pedagogico, probabilmente conosciuto da almeno una parte migranti italiani nord occidentali.¹⁸⁸ Tuttavia, oltre ai punti di riferimento esteri, l'iniziativa scolastica era fortemente influenzata dal contesto politico locale, caratterizzato dagli sforzi dei dirigenti delle AIMS per diventare la "leadership" di una "colonia italiana" omogenea. Devoto, infatti, sostiene che l'interesse educativo della dirigenza italiana «respondía tanto a la ideología nacional-patriótica que los animaba como al propio interés de preservar en sus manos un espacio de mediación entre la sociedad y las élites italianas y los mismos emigrantes, espacio del que derivaban su poder y su prestigio».¹⁸⁹ Le nuove fonti non solo confermano quell'obiettivo, ma anche suggeriscono che, oltre a preservare tale potere, le scuole contribuirono a costruirlo.

Purtroppo, l'analisi della fondazione della prima scuola maschile di "Nazionale Italiana" è basata su poche fonti, in quanto l'archivio dell'AIMS si è perso alcuni anni fa in un allagamento. Tuttavia, la ricostruzione può servirsi delle relazioni istituzionali prodotte per le Esposizioni del 1898 e del 1906 che, infatti, offrono un'informazione molto importante, ovvero che dopo il 1867 il sodalizio non fu in grado di affrontare le spese della scuola e un ristretto gruppo di soci si fece carico dei costi.¹⁹⁰ Ciò suggerisce che già nei primi anni i soci benestanti dell'AIMS erano coinvolti nel progetto scolastico. Anche se non abbiamo informazioni sulle occupazioni di questi uomini, la significativa presenza dei professionisti nei primi Consigli d'Istruzione (CI)¹⁹¹ di "Unione e Benevolenza" permette di ipotizzare che almeno una parte dei sostenitori della scuola della "Nazionale Italiana" appartenesse a questa categoria.¹⁹²

Per il caso di "Unione e Benevolenza" possiamo, invece, contare su un interessante opuscolo pubblicato dal sodalizio nel 1867, nel quale viene descritta la riunione in cui fu annunciata l'apertura delle prime scuole. La fonte racconta che il 25 marzo del 1867 si radunarono nel salone dell'edificio sociale numerosi soci, «altre distinte persone»¹⁹³ e moltissimi fanciulli «desiderosi d'istruzione».¹⁹⁴ Dopo aver sentito «l'armonia dell'inno nazionale ed altri pezzi perfettamente

¹⁸⁸ Un indizio del rapporto tra le AIMS del Regno e quelle di Buenos Aires è il fatto che molte di queste ultime copiavano o prendevano come riferimento gli statuti delle prime. F. Devoto, *Historia de los italianos*, cit. pp. 182-183.

¹⁸⁹ *Ivi.*, p. 188.

¹⁹⁰ *Società Nazionale Italiana*, in Comitato della Camera Italiana di Commercio e Arti (Comp.) *Los Italianos de la República Argentina. Exposición grafica*, Buenos Aires, Compañía Sud-americana de billetes de banco, 1898, p. 529; I. Martignetti, *Istituzioni italiane nella Repubblica Argentina*, in *Gli Italiani nella Repubblica Argentina*, cit. p. 256.

¹⁹¹ Istituzione composta da tre a undici soci, incaricati di gestire la vita delle scuole del sodalizio: assumere maestri, sorvegliare l'andamento delle scuole, organizzare il calendario scolastico, ecc.

¹⁹² Tra il 1868 e il 1870, per esempio, il CI di "Unione e Benevolenza" fu costituito da quattro professori universitari, un medico farmacista, un ingegnere e due individui la cui professione non è specificata dalle fonti. Unione e Benevolenza, *Rapporto della presidenza all'Assemblea trimestrale di gennaio 1888*, Buenos Aires 1888, pp. 13-25.

¹⁹³ *Apertura delle scuole delle società italiana d'Unione e Benevolenza*, Buenos Aires, Tipografia de Mayo, 1867, p. 3.

¹⁹⁴ *Ibidem*.

eseguiti di Filarmonici della Società»¹⁹⁵, il presidente G. Salvarezza, medico genovese, annunciò che il CI era pronto ad aprire le scuole. Subito dopo, il vicepresidente e ispettore delle scuole, Achille Maveroff, ricco commerciante milanese e futuro fondatore del “Banco de Italia y Río de la Plata” (1872), lesse le disposizioni del CI, ovvero: l’istituzione di una scuola elementare per bambini e di un’altra serale per adulti; la gratuità delle scuole per i soci e i loro figli (gli italiani non associati dovevano pagare venti “pesos” mensili); la creazione di un concorso docente¹⁹⁶ e l’inizio delle lezioni, fissata per il 1° aprile. Di seguito, a prendere la parola fu un membro del CI, Giovanni Ramorino, naturalista genovese laureato presso l’Università di Torino e docente di “Ciencias Naturales” della UBA. Secondo l’opuscolo, il suo discorso commosse tanto l’adunanza che questa, «non soddisfatta d’averlo applaudito, ne chiese la stampa perché sia fatto di pubblica ragione».¹⁹⁷

Nel discorso, Ramorino compì tre operazioni: attribuì la paternità del progetto scolastico ai soci, affermando che essi avevano «manifestato»¹⁹⁸ la proposta a un’assemblea a gennaio; presentò il CI come un mero esecutore di tale idea; infine, descrisse il progetto scolastico come un’opera patriottica della colonia italiana. Tuttavia, le tre “mosse” rappresentavano solo parzialmente gli effettivi processi sociali e politici che avevano portato alla creazione delle scuole. In realtà, sembra che il discorso (non a caso pubblicato dall’AIMS) cercasse di ottenere consenso per un progetto scolastico ideato principalmente dai dirigenti, imponendo un’interpretazione sul ruolo “ideale” dei soci e dei dirigenti dell’AIMS: i primi dovevano interessarsi alla preservazione dell’italianità e al benessere della collettività in quanto membri della colonia, mentre i secondi dovevano rappresentare e mettere in pratica quella volontà popolare in quanto “leadership” della collettività. Il discorso di Ramorino iniziava con le seguenti parole:

è con senso di gioia, o miei amici, ch’io vengo a trattenervi alcuni istanti in questo giorno, che credo dei più solenni per gli Italiani, che dimorano nelle regioni del Plata. Non è a consigliarvi, tanto meno a persuadervi, che io vi parlo; l’opera vostra che avea di mira il benessere materiale e morale, di una tanto grande parte della popolazione forastiera di questa città, fu così spontanea, così efficace, che, quando pur fossero stati necessari consigli e persuasioni, tardi giungerebbero oggi, in cui quest’opera sta per essere coronata. È per ringraziarvi in nome della Società, in nome, dirò anche, della patria nostra, cui sempre devono essere rivolti i nostri pensieri, di quanto avete fatto, e di quanto ci proponete fare.

¹⁹⁵ Ibidem.

¹⁹⁶ Era necessario assumere un insegnante elementare, un assistente e un maestro di disegno che insegnasse «elementi di geometria, di ornato, e di disegno lineare, due volte la settimana», Ivi, p.4.

¹⁹⁷ Ivi, p. 14.

¹⁹⁸ Ivi, p. 7.

No, non si dimenticherà giammai questo giorno in cui si manifesta il potere della popolare iniziativa, accompagnata dall'amore della civiltà e del progresso.

L'esempio che Voi daste è sì bello che commuove in rammentarlo: poi provate il bisogno della fratellanza, e lasciate in disparte le gare che tanto danno faceano là nel nostro paese, ricordandovi solo d'essere figli d'una stessa terra, dedicati tutti ad uno stesso scopo [...] ¹⁹⁹

La fondazione delle scuole, quindi, era presentata come un'idea «popolare» e «spontanea», frutto di una colonia affratellata che lasciava da parte le divisioni politiche. Tuttavia, lo stesso Ramorino affermava che la «manifestazione» dell'assemblea era stata influenzata da certi «consigli e persuasioni» ... L'archivio di "Unione e Benevolenza" non conserva i verbali delle assemblee e delle sedute del CD del 1867, ma è probabile che a consigliare e persuadere l'assemblea fossero i membri del CI, ovvero i soci coinvolti nel progetto educativo, tra cui c'erano lo stesso Ramorino e gli ingegneri Emilio Rossetti e Bernardino Speluzzi²⁰⁰, entrambi professori della UBA. Tutti e tre collaboravano con il periodico di Achille Maveroff, "La Nazione Italiana" (1868-1871), rappresentativo del settore repubblicano della comunità, nonostante la sua linea politica «oscillante».²⁰¹

L'ipotesi sull'influenza esercitata dai dirigenti trova conferma in un rapporto di "Unione e Benevolenza" del 1898, in cui si afferma che il progetto scolastico era nato in una seduta del CD tenutasi a settembre del 1866.²⁰² Sebbene le fonti non permettano di approfondire ulteriormente la paternità del progetto, indicano che la dirigenza partecipò sin dalle origini alla sua elaborazione ed esecuzione. Del resto, il discorso di Ramorino evidenzia l'esistenza di un approccio educativo che andava oltre la logica "strumentale". Esso, infatti, non era centrato sui benefici dell'istruzione per il futuro lavorativo degli studenti, ma sui pregi dell'educazione per la formazione dell'uomo e per il progresso civile della colonia e della società tutta. Da una prospettiva umanista, l'oratore contrapponeva i concetti di sapere-civiltà-libertà a quelli di ignoranza-miseria-tirannia, in sintonia con la tradizione risorgimentale, liberale e mazziniana del sodalizio:

Edotti da una, pur troppo, lunga esperienza nel nostro paese, conoscevate, che la miseria è figlia dell'ignoranza, sapevate che gli asili di mendici, gli ospedali, le carceri, eran più popolate nei paesi, ove tirannico potere, o subdole azioni di un partito avverso alla civiltà, avevano impedito lo sviluppo

¹⁹⁹ Ivi, p. 5.

²⁰⁰ ASMAE, Fondo scuole (F.S)1888-1920, b. 217, *Lettera del Consolato di S. M. il Re d'Italia alla sua eccellenza al S.E il Sig. Ministro degli Affari Esteri*, Buenos Aires, 02/06/1868.

²⁰¹ F. Devoto, *Historia de los italianos*, cit., p. 90.

²⁰² *Unione e Benevolenza*, in *Los Italianos de la República Argentina*, cit. p. 525.

dell'intelligenza e del sapere. Gran parte di voi aveva lasciato la patria in tempi in cui disgraziatamente signoreggiavano questi nemici del bene; dirò di più, tra Voi scorgono molti che con quell'abbandono facevano una protesta alle infelici condizioni in cui fino a questi ultimi tempi era tenuta l'Italia nostra; e perché vi trovaste nella terra della libertà, unanime fu il vostro disegno, rimediare tra Voi al male che avevate fuggito, non sperando forse che in così breve tempo anche nella nostra patria sarebbe sradicato²⁰³

Inoltre, Ramorino sottolineava che, a differenza dell'Italia unita, dove i comuni e il governo nazionale si impegnavano nella lotta contro l'ignoranza, in Argentina i migranti erano costretti a trovare da soli «la volontà e i mezzi»²⁰⁴ per istituire scuole. L'affermazione non era del tutto vera, ma permetteva di sottolineare che gli italiani portavano in Sudamerica non solo braccia per il lavoro, ma anche civiltà. Per Ramorino, infatti, le scuole di “Unione e Benevolenza” avrebbero avuto ricadute positive per l'Argentina, in quanto il sapere non «ispande i suoi vantaggi, con gelosa cura, solamente sopra alcuni individui perché restino loro retaggio, ma fa che in breve tempo l'utile di uno diventi utile comune».²⁰⁵

È anche importante sottolineare che il discorso di Ramorino aveva una forte carica morale, in quanto presentava l'educazione come uno strumento in grado di allontanare i bambini dai «pericoli di una vita d'ozio».²⁰⁶ Non a caso, il naturalista affermava che il genitore che non inviava i figli a scuola «spegnendo le sue forze fisiche e morali in un lavoro sterile e al disopra di sua possa», doveva essere «scacciato del nostro seno» in quanto «nemico della civiltà».²⁰⁷ Anche nel caso degli adulti la scuola poteva «impedire molti mali cui produce la fatale e pur comune illusione di ricercare negli stravizi un compenso ad un lungo e spesso ingrato lavoro».²⁰⁸ Nulla veniva detto, invece, sul valore della formazione professionale.

Un'altra caratteristica dell'approccio educativo di Ramorino era la sua forte componente patriottica, che assegnava alla lingua e alla storia italiana un ruolo fondamentale nella formazione degli studenti. L'idioma italiano, «[l']unico vincolo un giorno tra le famiglie italiane»²⁰⁹, doveva legare i migranti e contribuire a «spandere al mondo la fama cui s'acquisterà la redenta nazione».²¹⁰

²⁰³ Ivi, pp. 6-7

²⁰⁴ Ivi, p. 7.

²⁰⁵ Ibidem.

²⁰⁶ Ibidem.

²⁰⁷ Ibidem.

²⁰⁸ Ivi, p. 10.

²⁰⁹ Ibidem.

²¹⁰ Ibidem.

Non a caso, Ramorino celebrava la fondazione della biblioteca sociale (inaugurata anch'essa nel 1867), che avrebbe permesso ai soci di «cercare quelle dolci emozioni che ci son porte dagli immortali scrittori della lingua del sì».²¹¹ Dal canto suo, la storia, intesa come storia della nazione italiana, era necessaria per soddisfare il «dovere d'ogni italiano» di «conoscere per quali vicende abbia passato la patria, pria di giungere alla gloriosa epoca in cui si trova».²¹² Il suo studio doveva rinforzare l'orgoglio degli italiani di appartenere alla terra di Colombo, protagonista del «grandioso fatto della scoperta di questo paese che abbiamo scelto per la seconda patria»²¹³, di Galileo Galilei, sostenitore della «eterna guerra a quella setta perversa che tanto danno fece e continua a nostro paese»²¹⁴, e dei protagonisti del Risorgimento, come Garibaldi, l'eroe dei due mondi. In definitiva, il compito dell'educazione era impedire che «gli italiani dimoranti in queste contrade dimentichino giammai il loro paese natio».²¹⁵

Infine, va segnalato che la proposta di Ramorino si nutriva della certezza della superiorità culturale italiana nei confronti delle altre nazioni, e in particolare dell'Argentina: «D'altronde havvi forse popolo che possieda un idioma più gentile, una storia più nobile? E vorremo noi dunque sprezzarle ed anche chiedere ad altra letteratura e ad altro popolo, quelle emozioni e quei vanti che ci sono invidiati?».²¹⁶ Tale approccio può aiutare a capire perché le prime scuole non insegnavano (almeno formalmente) lo spagnolo e la storia argentina.

Per concludere, Ramorino auspicava l'unione dei migranti, voluta anche dal sodalizio, in quanto riflesso dell'affratellamento delle correnti politiche dell'Italia unita ed elemento di forza all'estero:

come il nostro paese riuscì ad essere rispettato e forte, solo quando, cessarono affatto le divisioni fraterne, che tanto tempo l'avevano straziato, quando tutti, dal Re che diede il nobile esempio di perigliare vita e corona in vantaggio della patria, all'ultimo popolano che generosamente accorse alla sua chiamata, furono animati da un solo scopo, da un solo desiderio; così pure noi, staccati per lunga distanza dalla patria nostra, saremo felici se legati da quei vincoli. L'insegna della nostra Società, e le sue istituzioni spero varranno a persuadere tutti gli Italiani a radunarsi intorno ad essa, e si mostrerà così ancora, come non vi ha forza senza Unione, né Unione senza Benevolenza

²¹¹ Ibidem.

²¹² Ibidem.

²¹³ Ibidem.

²¹⁴ Ivi, p. 12.

²¹⁵ Ivi, p. 13.

²¹⁶ Ivi, p. 11.

Purtroppo, le fonti non permettono di sapere come fu accolto il discorso dal pubblico. Sappiamo, però, che nonostante la resistenza che la scolarizzazione suscitava all'epoca nelle famiglie operaie (l'obbligo scolastico non c'era ancora e l'economia familiare richiedeva il lavoro dei figli) a metà degli anni Settanta le scuole accoglievano più di mille alunni²¹⁷ e che verso la fine del decennio entrambe le AIMS fondarono nuove sedi scolastiche in zone periferiche della città: "Nazionale Italiana" istituì le sedi scolastiche "Nord" (1878) e "La Boca" (1880) e "Unione e Benevolenza" le sedi "Nord" e "Sud" (1878).²¹⁸ Inoltre, anche i corsi serali e la biblioteca²¹⁹ facevano passi in avanti, in una città con poche strutture simili²²⁰: a fine degli anni Settanta circa il 30 % degli studenti erano adulti e la biblioteca dava in prestito 1319 libri all'anno, di cui più della metà era costituita da «opere letterarie» e «opere storiche e geografiche».²²¹

Da un punto di vista pragmatico, è possibile pensare che i soci e i loro figli frequentassero le scuole e la biblioteca per approfittare dei nuovi "servizi" dei sodalizi, oppure perché le scuole pubbliche erano poche. Tuttavia, dobbiamo considerare la possibilità che anche alcuni soci vedessero nell'educazione uno strumento di civiltà e di progresso in grado di allontanare i bambini (e se stessi) dalla miseria, i vizi e le disgrazie. In definitiva, si trattava di famiglie emigrate per migliorare le loro condizioni di vita. Del resto, va ricordato che i soci erano regolarmente esposti ai discorsi nazionalistici dei dirigenti e all'influenza della stampa etnica, nonché allo sguardo degli argentini, che già da metà Ottocento consideravano tutti "italianos". In ogni modo, capire con esattezza la "comunità immaginata" dai soci è un compito molto complesso. Infatti, alcune fonti

²¹⁷ Nel 1875 "Unione e Benevolenza" aveva 618 studenti, di cui 398 frequentavano la scuola elementare diurna, 136 quella serale per adulti e 84 la scuola di disegno. Da parte sua, nel 1879 "Nazionale Italiana" accoglieva nelle sue tre sedi 724 studenti, di cui 441 frequentavano le scuole elementari diurne, 145 quelle serali per adulti, 79 la scuola di disegno e 59 la nuova scuola di musica. ASMAE, F.S 1888-1920, b. 217, *Stato delle scuole gratuite della Società Italiana "Unione e Benevolenza" in Buenos Aires nell'anno scolastico 1875; Relazione scolastica Nazionale Italiana 1879*.

²¹⁸ La sede "Sud" di "Unione e Benevolenza" (via Tacuarí 473) fu inaugurata grazie ai fondi raccolti dagli spettacoli tenuti a Buenos Aires dall'attrice tragica Adelaide Ristori, sostenitrice della causa risorgimentale. Ristori arrivò a Buenos Aires nel 1869 per interpretare "Francesca da Rimini" di Silvio Pellico, uno dei più importanti eventi artistici di quell'anno. Devoto segnala che l'attrice «fue recibida en el puerto por los representantes de las cuatro principales sociedades italianas: Unione e Benevolenza, Nazionale Italiana, Società Finlese y La Stella». Devoto, *Historia de los italianos*, cit., p. 71. Secondo una cronaca di "Unione e Benevolenza", l'esempio di Ristori fu seguito dalla soprana Adelina Patti, probabilmente durante sua tournée del 1888. *Società di M. S ed Istruzione "Unione e Benevolenza" fondata il 18 luglio 1858*, in *Gli Italiani nella Repubblica Argentina. Parte Generale*, cit. p. 528.

²¹⁹ La biblioteca fu costruita con acquisti sociali, doni di privati e alcuni libri inviati dallo Stato italiano e dallo Stato argentino. Nel 1872 accoglieva soprattutto opere della tradizione risorgimentale liberal-cattolica e democratica (Pellico, Cantù, Tommaseo) e opere classiche (Dante, Ovidio). In misura minore, possedeva anche libri di carattere tecnico-professionale-scientifico (Cantone, Lessona, Mantegazza), libri scolastici (Troja, Scavia, Parato) e letteratura per l'infanzia (Lafontaine, Muzzi, Cantù). *Regolamento e catalogo della biblioteca della Società italiana di Unione e Benevolenza*, Buenos Aires, Tipografia italiana, 1872.

²²⁰ L. M Rodríguez, *Educación de adultos en Argentina (1870-1900)*, in «Anuario Historia de la Educación» n. 2, 1999, pp. 6-32; J. Planas, *Las bibliotecas populares en la Argentina entre 1870 y 1875: La construcción de una política bibliotecaria*, in «Informatio», n.19, v.1, 2014, pp. 66-88.

²²¹ ASMAE, Archivio Scuole (AS.) 1888-1920, b. 217, *Movimento della biblioteca durante l'anno 1880*, Buenos Aires, 15/07/1881.

degli anni Ottanta segnalano che per alcuni di essi la lingua italiana era intesa quale strumento per conservare il legame culturale non tanto con l'Italia, ma tra i membri della famiglia emigrata. Nel 1881, per esempio, nell'ambito del dibattito giornalistico tra Sarmiento e la stampa italiana, una lettrice italiana inviò una lettera al giornale repubblicano "L'Amico del popolo" segnalando che «a parte le opinioni che io o altri possano avere sulla nazionalità dei nostri figli, dirò che idioma materno, quello imparato colla ninna nanna vuol dire qualcosa di più caro che idioma patrio, e per noi genitori italiani quell'idioma che è insieme materno e patrio ci è talmente caro che non so come possiamo rassegnarci a sentirne parlare un altro nel santuario della famiglia».²²² Da parte sua, nel 1884, un rapporto sulle scuole italiane scritto dal giornalista italiano Angelo Rigoni Stern²²³ dietro richiesta del "Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública", affermava che le scuole italiane educavano «a los hijos de los socios en el idioma de sus padres, con el objetivo de inspirarles más respeto del que generalmente tenían hacia los que les dieron el ser», in quanto «sucedió con frecuencia que los hijos educados en las escuelas públicas, trataban a sus padres de gringos y los ridiculizaban porque no hablaban tan bien el castellano como ellos»²²⁴. La fonte, del resto, ci ricorda lo scarso prestigio della comunità italiana in Argentina e i tentativi delle scuole italiane per riscattarlo.

Infine, per quanto riguarda il rapporto delle prime scuole con le autorità italiane, dobbiamo segnalare che nei suoi primi anni di esistenza "Unione e Benevolenza" tenne un atteggiamento ambiguo con le autorità diplomatiche. Anche se il discorso di Ramorino parlava positivamente del Re, nel 1869 il console affermava in una lettera al MAE: «A tenore della raccomandazione fattami dall'eccellenza vostra io non mancherò d'appoggiare [...] nel miglior modo che mi sarà possibile, ambedue le Società qui esistenti in tutto ciò che si riferisca alle Scuole; però devo far noto all'Eccellenza Vostra che la Società d'Unione e Benevolenza si mantiene in un'attitudine tanto ostile al R. Governo, che nemmeno si degnò d'invitar mai né il Regno Ministro, né me a visitare le sue scuole».²²⁵ Tuttavia, negli anni Settanta il rapporto migliorò grazie all'emergere del mutualismo "apolitico", evidenziato dal fatto che il sodalizio iniziò a ricevere sussidi dal MAE. Con la

²²²«L'Amico del Popolo», Buenos Aires 25/12/1881, citato in P. Manzioli, *Sarmiento e la questione italiana*, pp. 374-5. Possiamo aggiungere che il fatto che la lettrice affermasse che la lingua dei genitori era l'italiano e non il dialetto indica fino a che punto il discorso idealista sull'italianità si era diffuso nella "colonia".

²²³ Angelo Rigoni Stern nacque in Italia, dove prese la sua laurea in Medicina. In Argentina lavorò come giornalista, dirigendo i giornali "Operaio Italiano", "La Nazionale italiana", "Il Corriere italiano" (La Plata) e "L'Italia" (Rosario).

²²⁴A. Rigoni Stern, *Colaboración. Cuadro estadístico de las escuelas italianas en la capital*, in «El monitor de la Educación común», 9 no. 1888, 123, pp. 99-100.

²²⁵ ASMAE, AS. 1888-1920, b. 217, *Lettera del Consolato a Buenos Aires al MAE*, Buenos Aires 14/12/1869.

“Nazionale Italiana”, invece, i rapporti furono felici fin dall’inizio: nel 1868, il MAE premiò la sua opera scolastica con una medaglia e, almeno dal 1869, iniziò a inviarle sussidi.²²⁶

4. Conclusione

Il capitolo si è confrontato con le interpretazioni già esistenti sulle origini delle scuole italiane, giungendo alla conclusione che, mentre la tesi nazionalistica costituisce un uso pubblico del passato²²⁷, volto a giustificare diversi progetti politici (la costruzione di una “colonia italiana”, il rafforzamento della nazionalità argentina, ecc.), quella di Favero, di natura storiografica, presenta una serie di problemi legati alla sottovalutazione della dimensione transnazionale del fenomeno e delle dinamiche politiche in cui erano coinvolte le fondazioni.

La nascita delle scuole avvenne in un clima politico e pedagogico segnato dalle iniziative educative avviate dalle AIMS d’Italia, probabilmente conosciute da almeno una parte dei migranti. Tuttavia, va sottolineato che l’importanza attribuita da molte AIMS del Regno all’educazione tecnica e professionale sembra essere diminuita in Argentina in favore di un modello più centrato sulla trasmissione della lingua e della cultura italiana. Tale mutamento può collegarsi alla matrice risorgimentale e mazziniana delle AIMS, al contesto migratorio in cui nacquero le scuole e agli sforzi dei dirigenti per costituirsi come leadership di una “colonia italiana”.

In effetti, le nuove fonti evidenziano che i dirigenti delle AIMS erano fortemente coinvolti nel primo progetto scolastico. Anche se, come segnalato da Favero, l’educazione fosse stata un desiderio o una necessità dei soci legata alla mancanza di scuole pubbliche, la dirigenza (composta fin dall’inizio da intellettuali e professionisti) sembra avere capitalizzato quel bisogno per i propri fini, collegati alla costruzione di una “colonia italiana” coesa, disciplinata, rispettata e guidata da loro. Inoltre, è probabile che inizialmente le scuole rientrassero nella concorrenza tra i due sodalizi per attirare più soci e per imporre la propria rappresentazione dell’italianità.

Per quanto riguarda i soci, non è possibile affermare che la loro adesione alle scuole fosse basata unicamente su un approccio strumentale. Esposti regolarmente ai discorsi patriottici e idealistici dei dirigenti, è probabile che almeno una parte di loro vedesse la scuola come uno strumento per il progresso individuale e per rinforzare il legame culturale tra i membri della famiglia emigrata.

²²⁶ Ibidem.

²²⁷ Categoria usata da Habermas (1986) nel suo intervento nella polemica tedesca sulla storia del nazismo. Cfr. O. Acha, *El pasado que no pasa. La Historikerstreit y algunos problemas actuales de la historiografía*, in «Entrepasados», Buenos Aires, n. 9, 1995, pp. 113-139.

Evidentemente, le cose cambiarono con la diffusione della scuola pubblica, la crisi delle AIMS e il processo di integrazione degli italiani in Argentina. Ma quello è un altro contesto storico.

Possiamo, quindi, concludere che la nascita delle prime scuole avvenne all'incrocio tra l'idealità risorgimentale dei dirigenti delle AIMS, i loro sforzi per costruire una "colonia italiana" omogenea e guidata da loro e il bisogno di educazione dei soci, che non trovava risposta nella scuola pubblica.

III. Crescita e trasformazione delle scuole italiane (1867-1881)

1. Il contesto

Il periodo considerato da questo capitolo fu segnato in Argentina da intensi dibattiti politici, ideologici e pedagogici riguardanti la futura organizzazione del Paese.²²⁸ Nel campo dell'educazione, diversi intellettuali come Sarmiento, José Manuel Estrada e Juana Manso²²⁹, rifletterono sull'importanza della scuola per la "modernizzazione" dell'Argentina, costruendo una «trama pedagógica»²³⁰ destinata a perdurare nel dibattito pubblico dei decenni successivi. Inoltre, nel 1875, durante la presidenza di Sarmiento, fu sancita la legge di "Educación Común" della provincia di Buenos Aires (n. 888), che istituì l'obbligo scolastico e la gratuità della scuola pubblica. Tuttavia, sul piano "pratico" l'istruzione faceva fatica a diffondersi a causa dello scarso numero di scuole e di maestri. Infatti, il censimento del 1869 indica che solo il 20 % della popolazione frequentava un'istituzione scolastica e che il 57% degli italiani residenti nel Paese era analfabeta.²³¹

Per quanto riguarda le migrazioni italiane in Argentina, a metà degli anni Settanta esse diminuirono per la crisi economica del Paese sudamericano, dovuta principalmente al calo del prezzo della lana, e per l'instabilità politica causata dalle rivoluzioni del 1874 del 1880, legate rispettivamente all'elezione del successore del presidente Sarmiento e al processo di federalizzazione della città di Buenos Aires.²³² Tuttavia, la politica pubblica di promozione dell'emigrazione europea continuò, come evidenziato dalla sanzione della legge di "Inmigración y colonización" del 1876, che prevedeva una serie di benefici per i migranti come l'alloggio per sei giorni presso il "Hotel de Inmigrantes", un programma di colonizzazione nella campagna argentina

²²⁸ T. Halperín Donghi, *Una nación para el desierto argentino*, Buenos Aires, Prometeo, 2005.

²²⁹ Juana Manso (1819-1875) fu una scrittrice e intellettuale argentina impegnata nella lotta per i diritti delle donne. Nel campo dell'istruzione, fondò diverse scuole e curò gli "Anales de la Educación Común", una rivista pedagogica emblematica del Paese, sostenendo la professionalizzazione degli insegnanti, la creazione di asili e l'educazione popolare. Durante la presidenza del suo amico Sarmiento (1868-1874) fu membro della "Comisión Nacional de Instrucción pública". Cfr. M. Southwell, *Juana P. Manso (1819 -1875)*, in «Perspectivas. Revista Trimestral de Educación comparada», París, UNESCO, v. XXXV, N° 1, 2005, pp. 117-132.

²³⁰ N. Arata, M. Mariño, *La educación en la Argentina. Una historia en 12 lecciones*, Buenos Aires, Centro de Publicaciones Educativas y Material didáctico, 2013, p. 101.

²³¹ M. Nascimbene, *Analfabetismo e inmigración en la Argentina: el caso italiano*, in «Studi Emigrazione», XXI, 75, Roma, 1984, pp. 294-304; R. Hora, *Analfabetismo*, in F. Fiorucci, J. Bustamante Vismara, *Palabras claves*, cit., pp. 25-30.

²³² Cfr. M. Bonaudo (a cura di), *Liberalismo, Estado y orden burgués. Nueva Historia Argentina*, Tomo V, Buenos Aires, Sudamericana, 1999.

e agevolazioni e/o anticipi per i biglietti transoceanici.²³³ Anche se gli italiani furono praticamente esclusi da questi due ultimi benefici (i più apprezzati dai migranti), in quanto lo Stato cercava di diversificare le origini etniche dei nuovi arrivati, tra il 1875 e il 1878 i flussi italiani ripresero grazie all'effetto delle catene migratorie, al rilancio delle attività produttive in Argentina e alla crisi economica delle campagne del Nord Italia. Nel decennio del 1880, le migrazioni italiane continuarono a crescere, trasformandosi in un vero e proprio fenomeno di massa (Tab. 2), che rappresentava quasi il 70% dell'intera immigrazione verso l'Argentina. Una volta giunti nel Paese, la maggior parte degli italiani restava a Buenos Aires, che possedeva un mercato interno in espansione e una struttura socioeconomica abbastanza flessibile: nel 1887, infatti, gli italiani rappresentavano il 31 % della popolazione (Tab. 1) e si distribuivano in ogni quartiere, mestiere e professione, spiccando nell'industria e nel commercio.²³⁴

Gli anni Settanta e Ottanta costituiscono i decenni di maggiore espansione delle AIMS, che verso il 1885 vantavano più di 50.000 soci.²³⁵ Questo successo era principalmente dovuto al fatto che i loro servizi non erano completamente garantiti dallo Stato argentino. La prestazione più apprezzata delle AIMS era l'assistenza medica, per la quale i sodalizi spendevano circa tre quarti dei loro bilanci. I soci potevano richiedere medicinali alle farmacie di riferimento e assistenza ai medici convenzionati. Inoltre, coloro che a causa di una malattia fossero costretti a stare a letto e non potessero lavorare ricevevano un sussidio giornaliero, a eccezione dei ricoverati presso l'Ospedale Italiano²³⁶ e dei malati cronici, che potevano fare domanda solo per un periodo limitato. Tuttavia, in linea con la predicazione moralistica delle AIMS, le cure relative alle malattie veneree, all'alcolismo, agli aborti, alle lotte di strada, ai duelli, ecc. erano escluse dalle prestazioni. Le AIMS fornivano anche servizi funebri, tra cui una bara, la camera mortuaria, il carro funebre, uno spazio nel cimitero, una lapide, candelabri e/o corone di fiori. Alcune AIMS garantivano anche che un comitato di soci partecipasse alla veglia e al funerale, presentandosi a volte con una bandiera dell'associazione e, se il defunto era una personalità nota, con una banda musicale. Soprattutto nei primi tempi, la paura di una morte solitaria, lontana dalla famiglia e dalla comunità di riferimento, rendeva importante tale accompagnamento. Altre funzioni "secondarie" erano le cooperative di consumo e l'invio di richieste di lavoro a istituzioni pubbliche e private. Lo statuto della "XX Settembre", infatti, indicava che gli industriali e gli impresari dell'AIMS davano la preferenza ai

²³³ F. Devoto, *Historia de la inmigración en Argentina*, cit., pp. 79-92.

²³⁴ Id. *Historia de los italianos*, cit., pp. 55-58, 97-109.

²³⁵ Cfr. F. Devoto, *Historia de los italianos*, cit. pp. 165-191.

²³⁶ La nascita dell'ospedale italiano risale al 1853, quando il console Cerruti promosse la creazione di una commissione incaricata di portare avanti il progetto. I conflitti tra Cerruti e la leadership mazziniana ritardarono la costruzione dell'ospedale, finalmente inaugurato nel 1872 grazie al contributo dei privati. Ivi., pp. 76-92; 191-195.

soci quando assumevano lavoratori.²³⁷ In altri casi, invece, erano gli stessi padroni a promuovere la creazione di AIMS per temperare il latente conflitto sociale attraverso la diffusione di discorsi paternalistici e interclassisti.²³⁸ Non a caso, verso la fine del secolo, i sindacati e i partiti di sinistra individuavano nelle AIMS un “nemico” della classe operaia. Infine, va sottolineato che le AIMS costituivano luoghi di svago e di incontro sociale in cui si tenevano balli, cene e feste. Lo scenario abituale delle riunioni erano le sale e i cortili degli edifici sociali, solitamente decorati con bandiere, stemmi, dipinti e busti patriottici, il che ci ricorda l’importante ruolo delle AIMS nella diffusione e celebrazione delle mitologie e delle feste nazionali come il "XX Settembre" (noto in Argentina come "La Pasqua degli italiani"), l'anniversario dello Statuto o la commemorazione della nascita degli "eroi nazionali".

Le AIMS erano generalmente aperte a tutti gli italiani e ai loro figli maschi nati in Sudamerica tra i 14 e i 50 anni.²³⁹ Tuttavia, fino alla Grande Guerra, la maggiore parte dei soci proveniva dal Settentrione, dove l’associazionismo si era diffuso prima, grazie allo Statuto Albertino. Va anche menzionato che a inizio Novecento le donne rappresentavano il 12,78 % dei soci²⁴⁰ e si distribuivano nelle AIMS femminili (come “Unione e Benevolenza femminile”, “Margherita di Savoia” e “Le Italiane al Plata”) e maschili, che tra Otto e Novecento iniziarono ad ammetterle per aumentare le entrate sociali e attenuare la crisi che minacciava le loro finanze.

La maggioranza dei soci apparteneva al settore dei lavoratori manuali, qualificati e semi-qualificati, e secondariamente ai gruppi sociali medio-bassi, composti da professionisti, impiegati e piccoli e medi commercianti. Essi formavano le assemblee che eleggevano i CD, avvalendosi del diritto di voto, garantito a tutti i membri a eccezione dei minorenni e spesso degli analfabeti e delle donne associate, soprattutto se sposate. Nei grandi centri urbani, comunque, le assemblee erano poco frequentate, in quanto l’interesse principale dei soci risiedeva nelle prestazioni e non nella vita politica delle AIMS. Tale fenomeno accentuava ulteriormente la separazione tra i soci e la dirigenza che, di fatto, presentava un profilo sociale e professionale diverso. Gandolfo afferma che tra il 1878 e il 1920 i presidenti delle AIMS erano professionisti (37%), "piccoli" industriali (14%), ricchi commercianti (12%) e grandi industriali (10%).²⁴¹ Si trattava di un gruppo abbastanza integrato,

²³⁷ Ivi. p. 189.

²³⁸ R. Gandolfo, *Las sociedades italianas de socorros mutuos*, cit. p. 381.

²³⁹ Le AIMS paesane o regionali crebbero a fine secolo, ma restando sempre minoritarie: le cause sono da ricercarsi principalmente nell’influenza della prima leadership risorgimentale, sostenitrice dell’ideale nazionale.

²⁴⁰ G. Parisi, *Storia degli italiani nell’Argentina*, Roma, Enrico Voghera editore, 1907, pp. 622-627.

²⁴¹ R. Gandolfo, *Las sociedades italianas de socorros mutuos*, cit., p. 381.

legato in maniera personale e/o istituzionale, e connesso alla stampa, agli ospedali, ai clubs e alle banche italiane della città.²⁴²

Per quanto riguarda l'orientamento politico dei sodalizi, va ricordato che durante questo periodo i dirigenti si orientarono sempre di più verso un monarchismo moderato che si rifletteva nella loro gestione scolastica. Nel 1876, ad esempio, il principe Tommaso di Savoia visitò l'Argentina e fu ricevuto al porto di Buenos Aires da delegazioni di otto AIMS e dagli studenti di "Nazionale Italiana" e "Unione e Benevolenza".²⁴³

2. Le nuove scuole

Come segnalato da Favero²⁴⁴, è molto difficile quantificare il numero di scuole fondate dalle AIMS, in quanto esse aprivano e chiudevano con molta velocità per mancanza di mezzi economici, di studenti e/o per la scissione dei sodalizi, spesso afflitti dai conflitti politici e personali dei dirigenti. Inoltre, le fonti sulle scuole istituite da maestri privati o da AIMS piccole non sussidiate dallo Stato italiano sono praticamente inesistenti. Per questo motivo, la tabella n.4, costruita soprattutto con i dati di Martignetti²⁴⁵, evidenzia solo l'anno di fondazione della prima scuola di ogni sodalizio, ma non quelle successive. Nonostante queste lacune, è possibile affermare che tra il 1876 e il 1880 altre quattro AIMS decisero di istituire le proprie scuole: "Unione Operai Italiani" (1876), "Colonia Italiana" (1877) e "Italia Unita" (1878) e "Società italiana di mutuo soccorso di Belgrano" (1880). A differenza delle esperienze analizzate dal capitolo precedente, queste scuole vennero create subito dopo la fondazione delle rispettive AIMS (Tab. 3), nate con obiettivi mutualistici ed educativi, tranne quella di Belgrano.

"Unione Operai Italiani" fu fondata nel 1874 da alcuni dei soci repubblicani che nel 1865 avevano abbandonato "Unione e Benevolenza". Per quanto riguarda la scuola, va menzionato che alla fine del 1875 il sodalizio creò una commissione per «studiare il modo di poter istituire nel nostro seno una scuola femminile»²⁴⁶, che sarebbe la prima della "colonia" e anche una delle prime della città. In Argentina, infatti, la coeducazione fu sancita solo nel 1884 con la legge di "Educación

²⁴² S. Baily, A. Scarli, *Las sociedades de ayuda mutua*, cit., p. 508.

²⁴³ F. Devoto, *Historia de los italianos*, cit. p. 137.

²⁴⁴ L. Favero, *Le scuole delle Società Italiane*, cit., p. 354.

²⁴⁵ I. Martignetti, *Quadro statistico delle scuole Italiane nella Repubblica Argentina*, in *Gli Italiani nella Repubblica Argentina. All'Esposizione di Torino 1911*, Buenos Aires, Stabilimento grafico de la compañía general de fósforos, 1911.

²⁴⁶ AAUB, *Unione Operai Italiani, verbali delle Assemblee sedute del consiglio direttivo dal 4 gennaio 1874 al 13 aprile 1876*, seduta della commissione 23 dicembre 1875, f. 107.

Común”, motivo per cui l’educazione delle bambine era spesso relegata al settore privato, principalmente religioso.²⁴⁷ L’unica eccezione era la “Escuela Mixta N° 1 de la Ciudad de Buenos Aires”, fondata nel 1859 da Juana Manso, che però fu rapidamente chiusa a causa delle resistenze che suscitò in diversi settori della società. La scuola femminile di “Unione Operai Italiani”, quindi, costituiva un grande contributo al sistema scolastico della città.

Il progetto della scuola femminile ricevette il supporto di importanti figure dell’AIMS, che probabilmente fecero parte della menzionata commissione, come Giuseppe Fuselli, il presidente dell’associazione, Giovanni Mortara, futuro presidente di “Unione Operai Italiani” (1877, 1878 e 1889) e il giornalista Luigi Gelmetti che, oltre a ricoprire diverse cariche direttive dell’AIMS, nel 1880 avrebbe pubblicato il giornale pedagogico “Il Maestro Elementare”, rivolto alle scuole italiane della città. L’archivio di “Unione e Benevolenza” non permette di ricostruire l’attività della commissione del 1875, ma segnala che già a inizio del 1876 il progetto della scuola fu discusso in assemblea: al fine di convincere i soci sulla convenienza dell’iniziativa, Gelmetti sottolineò l’utilità della scuola, che «tocca la necessità che ha la donna d’essere istituita per diventare una buona madre, ed una amorosa compagna dell’uomo»²⁴⁸; in seguito, però, il socio Francesco Paita criticò il progetto, argomentando che «sarebbe più necessaria l’istituzione dell’uomo, perché [...] la donna istruita comanderebbe sopra di lui».²⁴⁹ Finalmente, il presidente e Gelmetti riuscirono a persuadere il socio affermando «che in Buenos Aires non mancano scuole maschili, e che se la società Operai ha preferito la femminile fu solo per riempire un vuoto nell’industriosa nostra colonia».²⁵⁰ La proposta venne approvata all’unanimità e nello stesso anno la scuola iniziò a funzionare al centro della città con 84 studentesse, dimostrando che l’istruzione era un «bisogno della comunità».²⁵¹ Negli anni successivi il sodalizio ampliò l’offerta scolastica femminile attraverso l’istituzione delle sedi “Nord” (1878) e “Sud” (1880) «per rispondere ai bisogni di quelle famiglie che per essere troppo lontane dalla sede non potevano, senza gravi disturbi, convenire fino a queste scuole».²⁵²

Nel 1877, “Unione Operai Italiani” subì una forte crisi e un gruppo di soci abbandonò il sodalizio, apparentemente per «cuestiones de carácter personal»²⁵³, fondando l’AIMS “Colonia

²⁴⁷ P. Pérez Cantó, S. Bandieri, (a cura di), *Educación, género y ciudadanía. Las mujeres argentinas: 1700-1943*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2005; P. Caldo, *Género*, cit., pp. 177-182; L. Lionetti, *La misión política de la escuela pública*, cit.; D. Barrancos, *Mujeres, entre la casa y la plaza*, Buenos Aires, Sudamericana, 2008.

²⁴⁸ AAUB, *Unione Operai Italiani, verbali delle Assemblee sedute del consiglio direttivo dal 4 gennaio 1874 al 13 aprile 1876*, Asamblea generale ord. 1 trimestre 76. 9 gennaio 1876, f. 122.

²⁴⁹ *Ibidem*.

²⁵⁰ *Ibidem*.

²⁵¹ AAUB, *Società Unione Operai Italiani. Annali Sociali. Dalle origini della Società ad oggi*, Buenos Aires, agosto 1914, Capitolo III “Le scuole”.

²⁵² *Ibidem*.

²⁵³ A. Rigoni Stern, *Colaboración. Cuadro estadístico de las escuelas italianas en la capital*, cit. p. 105.

Italiana”. Nello stesso anno, il nuovo sodalizio riuscì a inaugurare una scuola femminile, al fine di garantire la continuità scolastica delle figlie dei soci. L'“Operaio italiano”, un giornale di orientamento liberale, celebrò l'istituzione della scuola sottolineando la sua importanza per contrastare l'offerta educativa di natura religiosa e per garantire la trasmissione della lingua “materna” ai futuri figli della colonia:

Come abbiám notato altra volta l'importanza di siffatte istituzioni [le scuole] non istà soltanto nell'amore all'istruzione -esse hanno un carattere eminentemente patriottico ed in due modi specialissimi-. L'uno diffondendo lo studio della lingua nazionale che è mezzo tanto potente per conservare lo spirito di nazionalità, l'altro impartendo una coeducazione liberale alle generazioni che sorgono e che armonizza quindi colle tendenze della patria nostra -cosa tanto più necessaria in un paese nel quale la educazione è quasi interamente confidata a sette religiose le quali non mancherebbero di educare i figli nostri in quei principi clericali la cui conclusione porta inevitabilmente ad avversare la unità italiana.

Se tutto ciò poi è opportuno per la istruzione maschile non lo è meno per la femminile -sovente si è osservato come le fanciulle sien facili ad abbandonare la loro lingua e come non si possa mantenere fra i figli d'italiani un certo spirito di nazionalità per questo motivo.

A ragione De Amicis osserva che i figli portano con sé più che tutto il carattere della madre.

Cerchiamo adunque che si formino delle buone madri amanti della loro patria e aliene dal bigottismo e avremo raggiunto il nostro scopo²⁵⁴

L'articolo riprendeva il modello educativo femminile dell'epoca, che mirava a formare le bambine come future mogli e madri dei cittadini,²⁵⁵ ma aggiungeva un nuovo obiettivo proprio del contesto migratorio: garantire che le future madri della colonia insegnassero la lingua italiana ai figli. La stessa idea la ritroviamo in altre fonti dell'epoca, come un rapporto di “Nazionale Italiana” di fine secolo che segnalava i pregi della sua scuola femminile di “La Boca” sostenendo che «è dimostrato all'evidenza che i figliuoli parlano la lingua della genitrice, perché da lei imparano a balbettare le prime parole».²⁵⁶

Il successo della scuola femminile fece sì che tra il 1878 e il 1879 “Colonia Italiana” istituisse le succursali scolastiche “La Boca”, “Est” e “Sud”. Apparentemente, quest'ultima sede fu creata in risposta alla richiesta di un nucleo di soci che desiderava avere una scuola più vicina alla propria

²⁵⁴ *La festa d'oggi*, «L'operaio italiano», Buenos Aires, 29 luglio 1877.

²⁵⁵ Cfr. S. Soldani, (a cura di), *L'educazione delle donne. Scuole e modelli di vita femminile nell'Italia dell'Ottocento*, Milano, Franco Angeli, 1991; C. Ghizzoni, S. Polenghi (a cura di), *L'altra metà della scuola. Educazione e lavoro delle donne tra Otto e Novecento*, Torino, SEI, 2008.

²⁵⁶ *Società Nazionale Italiana*, in *Gli Italiani nella Repubblica Argentina. Parte Generale*, cit., p. 531.

abitazione. La richiesta fu «lungamente discussa»²⁵⁷ dai direttivi, i quali intendevano garantire che il numero di alunne risultasse sufficiente a soddisfare le esigenze economiche della scuola. Alla fine, la proposta venne approvata.

Nel 1878, fu il turno della scuola di "Italia Unita", un'AIMS fondata in quell'anno nel "barrio"²⁵⁸ di "Once de Septiembre", nella periferica parrocchia²⁵⁹ di "Balvanera". Il regolamento del nuovo sodalizio specificava il progetto di creare «appena il capitale disponibile glielo permetta» una scuola maschile, un'altra femminile, nonché una scuola serale per adulti e conferenze pubbliche per «gli operai italiani» relative a contenuti come «Storia Patria, Igiene, Diritti e Doveri dei cittadini, Chimica applicata alle Arti e Industria e nozioni generali di Fisica».²⁶⁰ Tuttavia, riguardo alla concretizzazione di questo ambizioso progetto solo abbiamo conferma dell'istituzione della scuola maschile diurna nel 1878. Secondo le cronache istituzionali, la scuola fu promossa da Romano Rivera²⁶¹, il primo presidente dell'AIMS, per supplire alla mancanza di scuole italiane nel quartiere:

Ai primi di Aprile 1878 il Signor Romano Rivera, facendosi interprete di un bisogno da tempo reclamato, ritenendo che la maggioranza della popolazione che abita il Circondario del 11 Settembre era priva di scuola per educare i propri figli nell'idioma patrio e così pure estendere il beneficio del mutuo soccorso fra i molti connazionali, cominciò far propaganda fra gli italiani di questa regione della città la quale avendo trovato una favorevolissima accoglienza in generale, si accordò con altri connazionali [...] di riunirsi nella propria casa²⁶²

Infine, nel 1880 la "Società italiana di mutuo soccorso di Belgrano" istituì una scuola elementare maschile su iniziativa di una parte dei dirigenti, tra cui il farmacista Antonio Vercesi e il giornalista e commerciante Gaetano Pezzi, esule repubblicano ed ex presidente di "Unione e Benevolenza". Il

²⁵⁷ AAUB, *Notizie storico statistiche della Società Colonia Italiana dalla sua fondazione all'anno 1888 ricavate dagli atti e documenti sociali 1877-1888*. Buenos Aires, 31 dicembre 1887.

²⁵⁸ «El término barrio resiste una definición precisa, principalmente porque involucra una actitud mental tanto como un área geográfica. Para nuestro propósito el barrio se refiere a la pequeña o inmediata vecindad formada por una o más "cuadras", pero sin seguir un modelo fijo. Constituye claramente una subunidad del suburbio, aunque escritores y políticos a menudo utilizan el barrio como sinónimo de suburbio». J. Scobie, A. Ravina de Luzzi, *El centro, los barrios y el suburbio*, in J. L. Romero L. A. Romero (a cura di) *Buenos Aires. Historia de cuatro siglos. Tomo II. Desde la ciudad burguesa hasta la ciudad de masas*, Buenos Aires, Altamira, 2000, pp. 173-174.

²⁵⁹ Unità minima della divisione ecclesiastica, municipale e politica della città, che fino al 1901 coincide con i "distritos escolares" stabiliti dalla legge 1420.

²⁶⁰ AAUB, *Statuto della Società Italiana Italia Unita di istruzione d'ambo i sessi e mutuo soccorso*, Buenos Aires, Tipografia, libreria e litografia La Plata, Cuyo 79, 1879, s/p.

²⁶¹ Nel 1887 farà anche parte del CI di "Unione Operai Italiani".

²⁶² AAUB, *Italia Unita, Actas 1878-1900*, Riunioni preliminari, f. 1.

loro obiettivo era quello di preservare e promuovere la lingua italiana nelle nuove generazioni, ma erano preoccupati che i soci potessero respingere la scuola a causa dei costi finanziari elevati del progetto. Di conseguenza, nel 1879 istituirono un comitato speciale incaricato di cercare il sostegno finanziario di soci benestanti. La scuola fu infine aperta nel 1880 e, solo un anno dopo, l'AIMS inaugurò una scuola serale per adulti e un corso di musica su proposta del maestro elementare. Le spese relative a tali corsi erano a carico degli studenti.²⁶³

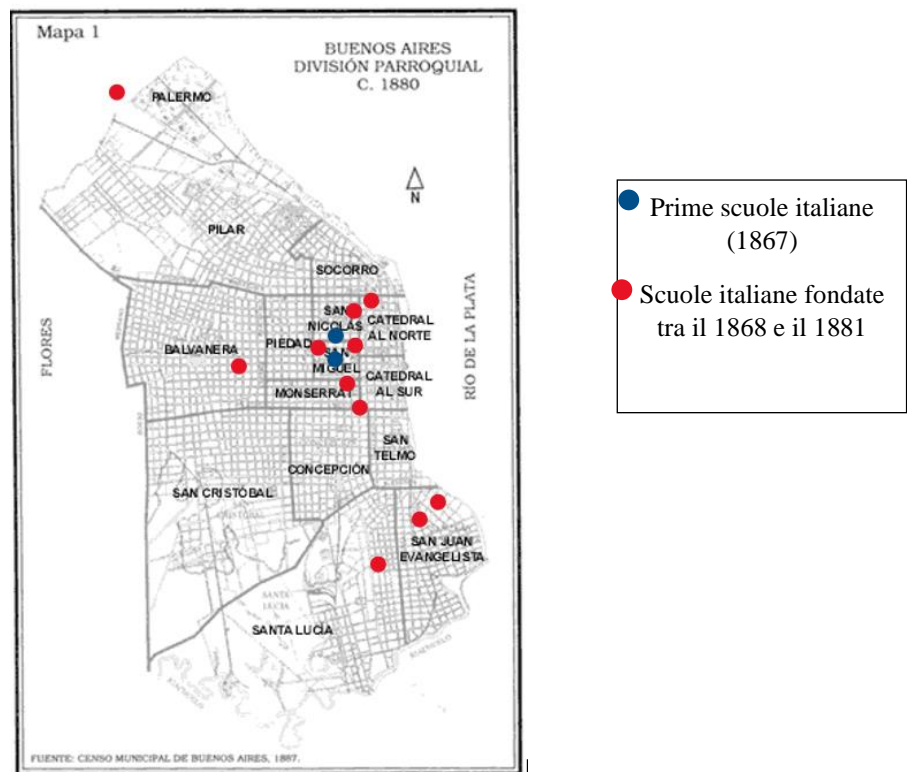


Figura n. 1 Mappa dell'espansione geografica delle scuole italiane (1867-1881)²⁶⁴

²⁶³ L. Prislei, *Inmigrantes y mutualismo*, cit. pp. 49-53.

²⁶⁴ La mappa delle “parroquias” della città di Buenos Aires è disponibile sul sito web del Ministerio de Educación de Nación Argentina, <https://www.educ.ar/> (ultimo accesso 26/05/2023). Per la localizzazione geografica delle scuole, ho fatto riferimento ai seguenti libri: Dirección general de Correos y telégrafos, *Correlación entre la antigua y nueva numeración de las calles de la capital*, Buenos Aires, 1889; A. G. Piñeiro, *Barrios, calles y plazas de la Ciudad de Buenos Aires: origen y razón de sus nombres*, Buenos Aires, Dirección General Patrimonio e Instituto Histórico, 2008; Id. *Las calles de Buenos Aires. Sus nombres desde la fundación hasta nuestros días*, Instituto Histórico de la Ciudad de Buenos Aires, 2003. Inoltre, ho usato il software “Mapa Interactivo de Buenos Aires”, sviluppato dalla “Unidad de Sistemas de Información Geográfica (USIG)” della Dirección General de Gobierno Electrónico (Agencia de Sistemas de Información, Ministerio de Modernización), del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. [Mapa Interactivo de Buenos Aires v4.1](#)

3. Il funzionamento delle scuole

La direzione didattica delle scuole italiane fu affidata ai CI delle AIMS, costituiti da tre a undici soci, nominati annualmente dai CD. Come segnalato dallo statuto della Società “Italia Unita” del 1879, al CI aspettava:

1. Di accomodare i programmi alla capacità degli alunni di ciascuna classe;
2. Di fissare gli orari alle differenti materie da svolgersi giusto il programma;
3. Di proporre i libri di testi da adottarsi, e proporre al consiglio direttivo la compra degli arredi necessari per le scuole;
4. Di vigilare sull’andamento dei maestri;
5. Di presiedere agli esami degli aspiranti maestri e maestre presso la Società, ed a quelli degli alunni e alunne presso queste Scuole Sociali²⁶⁵

Lo stanziamento del budget delle scuole non ricadeva sotto la competenza del CI, ma del CD, il che spesso causava tensioni tra i due organi di governo, in quanto i membri del CD tendevano a essere parsimoniosi nelle spese scolastiche. A luglio del 1880, per esempio, il C.I di “Unione e Benevolenza” lamentava «l’indifferenza dimostrata dal consiglio direttivo rispetto ad argomenti della più urgente ed assoluta necessità»²⁶⁶, riferendosi alla sua decisione di posticipare l’acquisto di alcuni banchi «indispensabili alle scuole»²⁶⁷ e alla sua inazione riguardo alla «vuotatura della latrina»²⁶⁸ della sede “Nord”. A seguito di questi fatti, i membri del CI decisero di inviare una nota al CD, sottolineando l’urgenza dei problemi e cogliendo l’occasione per richiedere un aumento di stipendio per i maestri, che era insufficiente. Un ulteriore esempio di questo fenomeno può essere individuato nelle proteste del 1881 del CI di “Unione Operai Italiani” in opposizione al CD dell’AIMS, che apparentemente aveva deciso unilateralmente la chiusura della scuola del quartiere di “Barracas” al fine di ridurre le spese.²⁶⁹

Per quanto riguarda la composizione dei CI, gli elenchi di “Unione e Benevolenza”²⁷⁰ e di “Colonia Italiana”²⁷¹ evidenziano il considerevole numero di professionisti e, in misura minore, di

²⁶⁵ AAUB, *Statuto della Società Italiana Italia Unita*, cit.

²⁶⁶ AAUB, *Unione e Benevolenza, Verbali del Consiglio d’istruzione 1880-1881*, seduta del 23/07/1880, f. 39.

²⁶⁷ Ibidem.

²⁶⁸ Ibidem.

²⁶⁹ AAUB, *Società Unione Operai Italiani. Verbali Giunta d’istruzione dal 19/01/1881 al 05/01/1908*, sedute 23/07/1881, f.9-10; 12/11/1881 f. 23 e 15/11/1881, f. 24-26.

²⁷⁰ Unione e Benevolenza, *Rapporto della presidenza all’Assemblea trimestrale di gennaio 1888*, cit.

commercianti e industriali di medie e grandi dimensioni. Tra essi si trovavano i medici Carlo Gallarani²⁷² e Giovanni Poggetti²⁷³, i farmacisti Carlo Bellati²⁷⁴ e Francesco Canessa²⁷⁵, gli architetti e ingegneri Emanuele Raffo²⁷⁶, G. Arnaldi²⁷⁷ e G. Battista Rivera²⁷⁸, i giornalisti Luigi Rocca²⁷⁹, Giovanni Alippi²⁸⁰, Annibale Blosi²⁸¹ e Basilio Cittadini²⁸², gli imprenditori Giuseppe Solari²⁸³, Ruggiero Bossi²⁸⁴, Francesco Taiana²⁸⁵, il menzionato Achille Maveroff e il professore Giuseppe Agujari²⁸⁶. I loro profili biografici evidenziano una serie di caratteristiche comuni: molti

²⁷¹ AAUB. *Notizie storico statistiche della Società Colonia Italiana*, cit.

²⁷² Dottore dell'Ospedale italiano e socio fondatore del "Circolo italiano".

²⁷³ Medico chirurgo nato a Savigliano e laureato presso l'Università di Torino. Lottò come volontario nelle guerre di indipendenza, partecipando alle battaglie di Solferino, Magenta, San Marino e Custoza. Negli anni Trenta del Novecento fu parte dell'associazione antifascista "Libera Italia".

²⁷⁴ A fine dell'Ottocento possedeva una farmacia nel centro di Buenos Aires. Fu presidente della "Sociedad Nacional de Farmacia" e consigliere ispettore dell'Ospedale Italiano. Presso "Unione e Benevolenza" coprì varie volte la carica di segretario e integrò la commissione dei farmacisti. Per tutte le biografie Cfr. D. Petriella, S. Sosa Miatello, *Diccionario biográfico italo-argentino*, cit.

²⁷⁵ Possedeva una farmacia al centro della città.

²⁷⁶ Progettò la costruzione del Templo di Monserrat e l'edificazione di diverse chiese nella provincia di Buenos Aires.

²⁷⁷ Nato a Imperia nel 1841, Arnaldi si laureò come architetto presso l'Università di Genova. Successivamente, nel 1870, decise di emigrare in Argentina, ottenendo il riconoscimento del suo titolo accademico da parte della UBA. Durante il suo percorso professionale, Arnaldi operò sia nel settore privato che in quello pubblico, ricoprendo un ruolo chiave nella progettazione di importanti edifici in diverse province argentine, quali scuole, teatri, cattedrali, edifici governativi, ecc.

²⁷⁸ Genovese arrivato in Argentina da bambino. Nel 1880 conseguì la sua laurea presso la "Facultad de Física y Ciencias Naturales" (UBA). Fece parte del gruppo di ingegneri incaricati di progettare la città di La Plata e ricoprì la carica di "Ministro de Obras Públicas" della provincia di Buenos Aires. Presso "Unione e Benevolenza" partecipò per diversi anni alla "commissione di conti".

²⁷⁹ Direttore del giornale "L'Operaio Italiano" e fondatore della testata "Il Vesuvio" (1883), entrambi di orientamento laico e repubblicano.

²⁸⁰ Fu tra i fondatori de "L'Operaio italiano". Nel 1874 coprì la carica di segretario presso "Unione e Benevolenza".

²⁸¹ Giurista e giornalista nato a Modena nel 1843 ed emigrato a Buenos Aires nel 1865. Diresse giornali come "L'Eco d'Italia", "L'Italiano", "L'Operaio Italiano" e "Il Maldicente". Fu membro del comitato direttivo dell'Ospedale Italiano, presidente di "Unione e Benevolenza" (1875), consigliere nel Municipio di Buenos Aires e avvocato della Banca d'Italia in Argentina. Iniziato alla loggia massonica nel 1871, ricoprì il ruolo di Maestro in diverse occasioni.

²⁸² Giunto a Buenos Aires nel 1869, Cittadini (Pilzone, Brescia, 1843- Buenos Aires 1921) assunse la direzione di diversi giornali, tra cui "L'operaio Italiano" e "La Patria degli Italiani", che divenne la testata italiana più diffusa in Argentina. Inizialmente si identificò con il movimento repubblicano, ma durante gli anni Settanta e Ottanta aderì a un monarchismo moderato. Partecipò a diverse istituzioni italiane, ricoprendo le più alte cariche direttive: il "Fascio Massonico Italiano" (un'organizzazione che raggruppava le logge che dipendevano dal Gran Oriente a Roma), "Unione e Benevolenza", "Unione Operai Italiani", il comitato di Buenos Aires della Società "Dante Alighieri", la Camera di Commercio Italiana e il Banco de Italia e Rio de La Plata. Grazie a tali caratteristiche, Cittadini si guadagnò la considerazione delle autorità argentine, che nel 1873 gli affidarono l'incarico di promuovere l'immigrazione italiana in Argentina e di reclutare contadini per le nuove colonie agricole nelle provincie di Chaco ed Entre Ríos. Inoltre, nel 1889 gli fu assegnata la rappresentanza del Paese sudamericano all'Esposizione di Milano. Cfr. F. Bertagna, *La stampa italiana in Argentina*, Roma, Donzelli, 2009, pp. 26-32. F. Devoto, *Historia de los italianos*, cit, pp. 91-92, 133-139.

²⁸³ Industriale e commerciante nato a Lavagna nel 1837 e arrivato a Buenos Aires nel 1850. Fu presidente dell'"Unione e Benevolenza" nonché dell'Ospedale Italiano, oltre a essere un azionista di "L'Operaio Italiano", giornale al quale fornì un importante sostegno finanziario.

²⁸⁴ Commerciante e membro fondatore della Camera di Commercio Italiana a Buenos Aires.

²⁸⁵ Nato a Como, Taina fondò a Buenos Aires una distilleria e una fabbrica di liquori. Fu presidente di "Unione e Benevolenza".

²⁸⁶ Pittore, litografo e docente nato a Venezia nel 1840. Nel 1871, dopo aver intrapreso viaggi professionali in diverse nazioni, tra cui l'Egitto, l'Inghilterra e la Francia, arrivò a Buenos Aires, stringendo legami con noti politici dell'epoca, tra cui i presidenti Mitre, Sarmiento, Avellaneda. Fu insegnante presso il "Colegio Nacional" e nel 1873 Sarmiento gli affidò la creazione di una Academia Nacional de Artes.

ricoprivano alte cariche direttive presso le AIMS (presidente, vice, segretario, bibliotecario); partecipavano a prestigiose istituzioni italiane come l'Ospedale italiano, il Circolo Italiano²⁸⁷ e il Banco di Italia e Río de La Plata²⁸⁸; non pochi erano legati alla massoneria italiana; avevano buoni rapporti con membri laici e repubblicani dell'élite argentina e in alcuni casi ricoprivano cariche "tecniche" nello Stato argentino.²⁸⁹ Inoltre, va notata la significativa assenza di esuli repubblicani, rappresentati solamente da pochi individui come Gaetano Pezzi, e di migranti meridionali, scarsamente presenti nelle posizioni di leadership all'interno delle AIMS.

La nomina di uomini con questo tipo di profilo era presumibilmente basata sulla fiducia ispirata dal loro livello di istruzione, sul prestigio sociale associato a certe professioni come medico, farmacista e ingegnere, sulla loro disponibilità a svolgere incarichi "ad honorem" e sui loro buoni rapporti sia con l'élite italiana sia con quella argentina, fondamentali per il sostegno finanziario e politico delle scuole. Tuttavia, è importante notare che, nonostante il presunto impegno dei membri dei CI nei confronti del progetto scolastico, nella pratica essi non sempre rispondevano alle richieste che la loro posizione imponeva, probabilmente a causa del poco tempo a disposizione dovuto alla loro vita professionale. I verbali dei CI, infatti, mostrano che le sedute dovevano essere spesso sospese o riprogrammate per la grande quantità di assenze, che le rinunce erano abbastanza frequenti e che le visite alle scuole non venivano effettuate con regolarità. Nel 1883, per esempio, il presidente del CI di "Unione Operai Italiani" lamentava che «i signori consiglieri visitino troppo di rado le scuole loro affidate, per la quale cosa si delibera dirigere loro un lettera, pregandoli caldamente a favorire delle loro ispezioni».²⁹⁰

L'unica testimonianza di un progetto di gestione "alternativo" riguarda la "Colonia italiana", che nel 1877 discusse di affidare l'andamento delle scuole alle "Dame protettrici", coadiuvate da un ispettore e da un viceispettore.²⁹¹ Le "Dame Protettrici" era un'istituzione composta da un gruppo di

²⁸⁷ Il Circolo Italiano, istituito a Buenos Aires nel 1873, è definito da Devoto come «la institución emblemática de la elite peninsular», in quanto era frequentato da tutti i rappresentanti italiani di spicco della città: dai ricchi commercianti ai rinomati professori, dai giornalisti ai vecchi esuli politici. Inizialmente ammetteva solo italiani e discendenti di italiani (selezionati attraverso meccanismi abbastanza selettivi), ma poi si è gradualmente aperto anche ad altre nazionalità. I funzionari di alto rango dello Stato argentino (Presidente, Vicepresidente, Ministri, corpo diplomatico, ecc.) erano soci onorari. I servizi offerti dall'istituzione comprendevano una biblioteca, un salone di bellezza, giochi di carte, biliardo, lezioni di scherma, ecc. F. Devoto, *Historia de los italianos*, cit. pp. 197-200.

²⁸⁸ L'istituzione fu fondata nel 1872 con l'obiettivo di promuovere lo sviluppo del commercio tra Italia e Argentina e di gestire le rimesse inviate dai migranti. Ivi, pp. 204-215.

²⁸⁹ Prislei segnala anche il caso dell'architetto Juan A. Buschiazzo, membro del CI della AIMS, che faceva parte del "Consejo Escolar" de Belgrano ed era direttore del "Departamento de Obras Públicas della Municipalidad" de Buenos Aires. L. Prislei, *Inmigrantes y mutualismo*, cit. p. 50.

²⁹⁰ AAUB, *Società Unione Operai Italiani. Verbali Giunta d'istruzione dal 19/01/1881 al 05/01/1908*, seduta del 18/04/1883, f. 84

²⁹¹ AAUB, *Società Colonia Italiana, Registro dei verbali incominciando il giorno 8 aprile 1877 e termina col giorno 9 maggio 1878*, seduta ord. Della Commissione 1° ottobre 1877, f. 134-136.

donne, spesso mogli dei dirigenti dell'AIMS, incaricate della sorveglianza dei "lavori femminili" (cucito, ricamo, morale, ecc.) delle scuole per bambine. La proposta, però, fu respinta all'unanimità dopo che il presidente del sodalizio si oppose per i seguenti tre motivi: in primis, per lo scarso tempo che le faccende domestiche lasciavano alle donne: «se è quasi impossibile ottenere che si raduni attualmente una volta al mese la giunta d'istruzione composta da uomini a cui è sempre dato disporre alla sera di qualche ora di libertà, come mai si potrà pretendere od almeno sperare che le Dame Protettrici possano attendere all'andamento delle nostre scuole, preso in considerazione, come già si è detto, le obbligazioni che esse hanno verso la famiglia?»²⁹²; in secondo luogo, perché «la donna è più facile all'inclinazione religiosa, principalmente se cresciuta in questo suolo argentino», motivo per cui era probabile che «dopo un po' di tempo che esse dirigessero le scuole si ordinerà l'insegnamento alle alunne del catechismo, un po' più tardi della storia sacra, e poi l'obbligo della confessione e via via»²⁹³; in ultimo, perché essendo una AIMS di uomini spettava loro dirigerla. L'episodio evidenzia il marcato approccio laico dei dirigenti e il peso degli stereotipi di genere, che attribuivano alle donne compiti domestici e un orientamento religioso e agli uomini le responsabilità dirigenziali e un carattere più razionale.

Per quanto riguarda la scelta dei docenti²⁹⁴, essa differiva notevolmente da quella adottata in altri contesti di emigrazione e di colonizzazione rurale. Mentre solitamente le famiglie selezionavano i maestri tra i pochi connazionali alfabetizzati²⁹⁵, a Buenos Aires i docenti venivano scelti dalle AIMS mediante concorsi per titoli ed esami. Tali concorsi erano pubblicizzati tramite i giornali italiani della città, senza alcun intervento da parte delle autorità consolari. Tuttavia, è importante sottolineare che nei primi tempi alcune AIMS ricorsero all'improvvisazione nel processo di assunzione dei maestri al fine di accelerare l'apertura delle scuole. Questo è il caso della "Colonia Italiana", che subito dopo la sua fondazione accettò l'offerta di Irene Benuzzi, moglie del socio Valentino Ferruccio Benuzzi, di lavorare gratuitamente come maestra «durante i primi mesi fino a che la società non fosse completamente stabilita».²⁹⁶

²⁹² Ivi, f. 136.

²⁹³ Ibidem.

²⁹⁴ Cfr. P. Serrao, *Il corpo docente delle scuole italiane a Buenos Aires. Origine geografiche, genere, formazione professionale e condizioni lavorative (1867-1914)* in M. Donna et al. (a cura di) *Educazione migrante tra passato, presente e futuro. Saggi in onore di Leonard Covello*, Roma, Clueb, 2024.

²⁹⁵ A. Barausse, *La scuola in Colonia. Maestri rurali e memorie dell'emigrazione veneta in Rio Grande do Sul (1875-1898)*, in «Venetica», a. XXXIII, n. 57, 2019, pp. 91-122.

²⁹⁶ AAUB, *Notizie storico statistiche della Società Colonia Italiana dalla sua fondazione all'anno 1888 ricavate dagli atti e documenti sociali 1877-1888*, Buenos Aires 31/12/1887., s/p.

In genere, i requisiti per i candidati erano una “buona condotta morale”, essere italiano/a o e avere la patente di primo o secondo grado della scuola normale italiana.²⁹⁷ L’esclusione dell’attestato di fede cattolica come requisito (presente invece in alcune regioni di Italia) era in sintonia con l’orientamento laico delle AIMS. Gli esami dei concorsi erano scritti e/o orali e versavano su argomenti di pedagogia, matematica, italiano, geografia e/o storia italiana e, dal decennio del 1880, anche di spagnolo e di storia e/o geografia argentina, in seguito all’inclusione di tali materie nei programmi didattici. In ogni modo, i requisiti non erano sempre rispettati e i CI assumevano persone senza titolo²⁹⁸ e/o senza conoscenza sulle materie “argentine”. Era abituale, infatti, che i maestri entrassero a lavorare poco dopo il loro arrivo in Argentina e che, quindi, non parlassero ancora lo spagnolo.

Le condizioni lavorative dei docenti erano estremamente precarie: non beneficiavano di un fondo pensionistico e ricevevano stipendi molto bassi. A causa di ciò, spesso si vedevano costretti a inviare lettere individuali e collettive alle autorità delle AIMS, chiedendo un aumento salariale.²⁹⁹ Inoltre, i docenti erano spesso sovraccaricati di lavoro e possedevano un numero elevato di studenti da gestire, soprattutto nelle prime classi. Ad esempio, il maestro Mazzuchelli della scuola "Unione e Benevolenza" aveva più di cento alunni e secondo il CI «non [avrebbe potuto] continuare l’insegnamento con profitto degli allievi se non venisse aiutato dalla propria consorte».³⁰⁰ Molti maestri, inoltre, lamentavano l’indisciplina degli studenti, soprattutto presso le scuole maschili, dove si registravano numerosi episodi di violenza. Nel 1880, per esempio, la scuola maschile di “Unione e Benevolenza” affrontò diversi problemi: ad aprile gli studenti si «picchia[rono] in piazza Lorea»³⁰¹ (oggi Piazza dei Congressi, nel centro della città) con gli alunni della “Nazionale Italiana”; a giugno il maestro Ghisalbertis chiese al CI «provvedimenti eccezionali» da applicare agli studenti per la loro «insubordinazione affatto speciale e persistente»³⁰²; ad agosto il CI decise di rendere «opachi con tinta ad olio i vetri bassi nella parte delle scuole della Sede, onde impedire così la distrazione causata agli alunni dal passaggio esterno delle persone»³⁰³ e, infine, a settembre i

²⁹⁷ Società XX Settembre, *Regolamento scolastico approvato dal consiglio scolastico il 2 marzo 1888*, Capitolo IV “Dei maestri”, art. 19, senza pagina. Società di mutuo soccorso ed istruzione Unione Operai italiani, *Statuto e Regolamento attivati col 1° gennaio 1870 colle modificazioni approvata dalle Assemblee straordinarie del 15 novembre 1897 e del 17 ottobre 1909*. Buenos Aires gennaio 1910.

²⁹⁸ AAUB, “Società Unione e Benevolenza”, *Verbali della delegazione scolastica dal 02/08/1886 al 02/04/1894*, sedute 09/07/1888 e 25/07/1888, f. 41-42.

²⁹⁹ AAUB, Società “Unione Operai Italiani”. *Verbali Giunta d’istruzione dal 19/01/1881 al 05/01/1908*, seduta 15/07/1881, f. 9.

³⁰⁰ AAUB, Società “Unione e Benevolenza”, *Verbali del Consiglio d’Istruzione 1880-1881*, seduta del 12-03-1880, f. 10.

³⁰¹ Ivi., seduta ordinaria 23/04/1880, f. 20.

³⁰² Ivi., seduta 23/07/1880, f. 40.

³⁰³ Ivi., seduta del 13/08/1880, f. 43.

maestri Mazzuchelli e Ronchetti furono accusati di maltrattamenti verso gli studenti. Nel primo caso, il socio Francesco Gandola sparse formale querela contro Mazzuchelli, accusandolo di «avere brutalmente percosso il di lui figlio Luigi in modo da causargli grave infermità, per la quale trovasi obbligato al letto».³⁰⁴ Successivamente, però, una commissione speciale, istituita appositamente per indagare sull'accaduto, trovò innocente il maestro basandosi sul rapporto del medico che aveva visitato il ragazzo. Mazzuchelli, quindi, fu riammesso e il CI domandò al CD un'«adeguata punizione»³⁰⁵ al socio denunciante. Nel secondo caso, il maestro Ronchetti venne accusato dai genitori «per maltrattamenti usati verso gli alunni in generale e specialmente verso l'alunno Franchetti», oltre che di «non aver pagato i berretti somministrati agli alunni dopo di averne da questi esatto l'importo».³⁰⁶ In questo caso, l'insegnante ammise di «aver dato uno scappellotto al detto ragazzo però in modo tale da non produrgli male alcuno, tanto che nemmeno pianse»³⁰⁷ ma, in quanto ai berretti, dichiarò di «essere del tutto calunnioso l'aggravio fattogli».³⁰⁸ Il CD licenziò il maestro, suscitando le critiche del CI che giudicava «inopportuna e contraria allo statuto e regolamenti sociali l'ingerenza assunta dal Consiglio Direttivo nell'accogliere querele e accuse contro il Corpo docente».³⁰⁹

Evidentemente, i maestri si trovavano a lavorare in un ambiente scolastico precario e conflittuale che spesso eccedeva la loro competenza professionale. Va ricordato che, come segnalato da Redi Sante Di Pol, le scuole normali³¹⁰ offrivano una formazione molto scarsa: «In pratica si puntava alla preparazione di insegnanti con una cultura generale alquanto elementare, ma che avessero ben chiare le regole del futuro comportamento professionale. Assente era la riflessione sul significato dei processi educativi e la sensibilizzazione all'innovazione metodologica, così come mancava qualsiasi cenno allo studio delle strutture psicologiche e antropologiche dell'alunno».³¹¹

Per quanto riguarda gli studenti, le scuole erano aperte ai figli e alle figlie dei soci, nonché a quelli di «madre vedova d'italiano ed indigente»³¹², mentre in alcuni casi erano anche ammessi figli

³⁰⁴ Ivi, seduta 10/09/1880, f. 47.

³⁰⁵ Ibidem.

³⁰⁶ Ibidem.

³⁰⁷ Ibidem.

³⁰⁸ Ibidem.

³⁰⁹ Ivi., seduta straordinaria del 17/09/1880.

³¹⁰ Le scuole normali furono create nel Regno di Sardegna dalla legge n. 2878 del 1858 e consistevano in un corso triennale rivolto ai diplomati delle scuole elementari di almeno 15 anni (ragazze) e 16 anni (ragazzi), che avessero superato un esame d'ammissione e presentato un certificato di idoneità fisica e morale rilasciato dal comune. La patente d'insegnamento per le classi inferiori (I e II) era ottenuta al termine del primo biennio, e quella per le classi superiori (III e IV) dopo il terzo anno.

³¹¹ Redi Sante Di Pol, *Cultura pedagogica e professionalità nella formazione del maestro italiano. Dal Risorgimento ai nostri giorni*, Torino, Sintagma Editrice, 1998, p. 47.

³¹² *Statuto della Società Italiana Italia Unita*, cit.

di italiani non associati, previo pagamento di una quota.³¹³ Rispetto il loro profilo socioeconomico, Devoto segnala che, sebbene i discorsi dei dirigenti affermassero che le scuole erano rivolte agli “operai”, in realtà esse erano frequentate da figli di piccoli commercianti e artigiani.³¹⁴ Secondo lui, l’uso del concetto “operaio” rispondeva all’influenza del lessico mazziniano sui dirigenti delle AIMS. Questa osservazione non solo è coerente con il profilo della maggioranza dei soci delle AIMS, ma è anche confermata dai dati statistici sui mestieri dei genitori delle studentesse della scuola femminile “XX Settembre” del 1895³¹⁵ (Tab. n°5): il 50 % erano lavoratori qualificati o semi qualificati (calzolai, fabbri, falegnami, artigiani, ecc.), il 30 % lavoratori non qualificati (giornalieri, facchini, carrettieri, ecc.) e il 20% commercianti (liquoristi, proprietari di trattorie, “commercianti”).³¹⁶ I professionisti e gli agricoltori erano completamente assenti. Sebbene all’epoca le persone cambiassero spesso professione e le fonti siano ambigue su alcune categorie (ad esempio, il termine “panettiere” si riferisce al proprietario di un negozio, a un impiegato o a un venditore ambulante?), questi dati forniscono un quadro indicativo delle origini sociali degli studenti.

Tale profilo, del resto, è congruente con l’osservazione di Favero sull’alto tasso di abbandono scolastico, soprattutto degli studenti maschi, che tendevano a lasciare la scuola dopo la III o IV classe per andare a lavorare con i genitori o altrove.³¹⁷ All’epoca, infatti, era abbastanza comune che le famiglie considerassero concluso il percorso scolastico dei figli una volta che imparavano a leggere, scrivere e a fare calcoli matematici semplici. Certamente esistevano eccezioni, come l’ingegnere Domenico Selva, studente di “Unione e Benevolenza”, che proseguì gli studi superiori presso il collegio più prestigioso della città, il “Nacional Buenos Aires”, e poi presso l’UBA, diventando insegnante di entrambe le istituzioni e della “Universidad de La Plata”.³¹⁸ Un'altra “rara avis” fu il deputato socialista Nicolás Repetto (1871-1965), che dopo avere frequentato la scuola elementare di “Unione e Benevolenza”, entrò al “Nacional Buenos Aires” e poi all’altrettanto nota facoltà di medicina della UBA. Tuttavia, tali esempi costituiscono eccezioni non rappresentative dei percorsi accademici e professionali degli studenti delle scuole italiane della città.

Per quanto riguarda i corsi di formazione professionale, essi possedevano pochi iscritti e funzionavano con grandi irregolarità. Questo fenomeno è probabilmente da attribuire allo scarso interesse dei CI ai corsi di arti e mestieri (non a caso le testimonianze su di essi sono quasi inesistenti) e alla mancanza di un vero e proprio curriculum professionale. Nel 1880, per esempio,

³¹³ *Notizie storico statistiche della Società Colonia Italiana*, cit.

³¹⁴ F. Devoto, *Historia de los italianos*, p. 152.

³¹⁵ Purtroppo, non ci sono fonti di questo genere per il periodo 1867-1881.

³¹⁶ ASMAE, F.S 1880-1920, b. 337, *Prospetto statistico della scuola femminile della società nuova XX settembre 1895*.

³¹⁷ L. Favero, *Le scuole delle società italiane*, cit., p. 360.

³¹⁸ D. Selva, *Per la fusione delle società italiane*, «La Patria degli italiani», Buenos Aires, 23/12/1915, p. 6.

l'ingegnere Emilio Lombardo, consigliere del CI di "Unione e Benevolenza", segnalava che nelle diverse visite fatte da lui alla scuola di disegno, che possedeva solo 20 alunni, aveva notato che:

il disegno che forma oggetto dell'insegnamento è troppo esclusivamente artistico, mentre considerando che la maggior parte degli alunni sono figli di operai ad operai essi stessi, sarebbe pur conveniente che il disegno venisse particolarmente trattato anche nelle sue applicazioni alle arti industriali, e si cominciasse così dall'introdurre lo studio del disegno lineare e dandosi poi man mano il maggior possibile sviluppo attribuiva lo scarso numero di iscritti al corso di disegno professione³¹⁹

Le osservazioni di Lombardo furono accolte dal CI, che decise di introdurre lo studio del disegno geometrico. Tuttavia, nei seguenti mesi i lamenti sullo scarso profitto del corso continuarono e si sommarono a quelli sulle scuole serali per adulti e sul corso tecnico: a febbraio, il presidente del CI «deplor[ò] che [le scuole serali] non abbiano dato che un risultato puramente negativo» e sostenne la necessità di provvedere una riforma «se non si vuole che l'istruzione serale, specialmente istituita per gli adulti, non sia che un nome». ³²⁰ Sul "corso tecnico", rivolto originariamente «ai giovani che si disponessero ad entrare nel commercio o nell'industria»³²¹, affermò che il suo funzionamento non «risponde[va] ad alcun obiettivo ben determinato», in quanto «non si è pensato né ad introdursi le materie d'insegnamento più essenziali, né ad applicarsi un conveniente e sufficiente personale [i docenti erano i maestri delle scuole elementari diurne], né a dotarlo degli strumenti e degli apparati indispensabili per qualunque insegnamento di scienze applicate». ³²² Per questo motivo, segnalava che non c'era da meravigliarsi se gli iscritti fossero 13 e i frequentanti 9. Infine, a marzo di quell'anno, il CI decise di sopprimere il corso tecnico, senza avere tentato di introdurre alcuna misura per migliorarlo. ³²³

Di maggior rilievo era la biblioteca della menzionata AIMS, che vantava un totale di 3500 volumi circa. ³²⁴ Oltre all'aumento quantitativo dei libri, va notato che nel 1880 la biblioteca offrì in prestito ben 1319 libri, principalmente "letture amene" come romanzi e novelle, suggerendo così un crescente coinvolgimento dei soci. Di fatto, il CI era contento dalla buona accoglienza dei soci della biblioteca e del contributo speciale di dieci "pesos" annuali per mantenerla, soprattutto «se si tien

³¹⁹ AAUB, Società "Unione e Benevolenza", *Verbali del Consiglio d'Istruzione 1880-1881*, seduta 18/06/1880, f. 33.

³²⁰ Ivi., seduta del 11/02/1881, f. 69.

³²¹ Ibidem.

³²² Ibidem.

³²³ Ivi., seduta del 05/03/1881, f. 80.

³²⁴ ASMAE, AS. 1880-1920, b. 217, *Rapporto di Unione e Benevolenza sull'andamento della biblioteca*, Buenos Aires, 15/07/1881.

conto che questa contribuzione è puramente volontaria e che fra i soci vi è ancora un buon numero di analfabeti ed un numero ancora maggiore, che senza essere del tutto analfabeti, trovati ad un troppo basso livello intellettuale per poter apprezzare l'importanza di una biblioteca». ³²⁵

Tuttavia, l'attenzione principale delle AIMS era rivolta alle scuole elementari, le quali si basavano sui programmi scolastici utilizzati in Italia. Nel 1871, ad esempio, la scuola elementare maschile "Nazionale Italiana" inviò al MAE un rapporto scolastico che mostrava il seguente programma: ³²⁶

	Materia insegnata	
Sezione I inferiore	Scrittura, lettura, conoscenza delle lettere, formazione delle sillabe, nomenclatura, aritmetica, conoscere scrivere i numeri arabi	I testi adottati sono Troya
Sezione II Inferiore	Lettura e scrittura di sillabe e parole. Formazione delle parole scritte sotto dettato, nomenclatura, aritmetica mentale e scritta, addizione e sottrazione fino al 100. Esercizi di memoria	
I Superiore	Scrittura e lettura. Scrivere sotto dettato, nozioni principali di grammatica, conoscere la terra, movimenti giorno notte, aritmetica, leggere scrivere un numero di più cifre, operazioni fondamentali	
II Superiore	Lettura-Parato Pici. Grammatica sue parti-divisione di essa-Ortografia, Etimologia, Orto—sintassi Analisi grammaticale e logica, Aritmetica, regola del tre, d'interesse, società alligazione semplice e composta delle frazioni proprietà della stessa operazione, sistema decimale, geometria Nozioni principali dei solidi, Geografia dell'Europa in generale, dell'Italia, città principali, uomini illustri. Storia romana dalla fondazione alla caduta dell'Impero. Dei re d'Italia, fatti principali della storia d'Italia di Ignazio Cantù	Testi Scavia, Troya, Parato, Pici, Ignazio Canti, Aritmetica per cura A. C.

³²⁵ Ibidem.

³²⁶ ASMAE, F.S 1880-1920, b. 217, *Rapporto scolastico Nazionale Italiana*, Buenos Aires 8/06/1875.

L'insegnamento, quindi, era organizzato in quattro classi, con l'aggiunta di una classe "infantile" rivolta ai bambini da 0 a 5 anni. I contenuti erano progressivi e focalizzati sull'apprendimento della lingua, della matematica, della storia e della geografia italiana, a discapito dello studio delle scienze naturali e dei contenuti legati alla realtà argentina, come ad esempio la lingua spagnola. Nelle scuole per le bambine erano, inoltre, inclusi contenuti tradizionali dell'educazione femminile dell'epoca, come il cucito e il ricamo. In generale, gli obiettivi di tali contenuti erano quello di fornire una formazione di base per i futuri lavoratori e le future casalinghe, e di inculcare il senso di appartenenza alla nazione italiana.

Come evidenziato dal programma, l'insegnamento si serviva di libri scolastici italiani, scritti dai più tradizionali autori della fase risorgimentale e postunitaria come Vincenzo Troya, Giovanni Scavia, Antonino Parato e Ignazio Cantù. È anche probabile che i maestri utilizzassero libri appartenenti al genere della "letteratura per l'infanzia", contraddistinta dalla sua «circolarità e interdipendenza»³²⁷ riguardo al mondo della scuola: la biblioteca di "Unione e Benevolenza"³²⁸, per esempio, accoglieva le classiche favole di La Fontaine, il *Giannetto* di Paravicini, le *Novellette* di Muzzi e svariati libri del padre Soave e di Cesare Cantù, come *Il tesoro dei fanciulli* o *Il giovinetto*. Si trattava di libri di grande circolazione nelle scuole di Italia che, nonostante trasmettessero valori troppo clericali e monarchici per il "gusto" della dirigenza delle AIMS, avevano comunque il vantaggio di diffondere un'etica del lavoro, del risparmio e dell'amore patriottico compatibile con l'ideologia delle AIMS.

I CI chiedevano il materiale scolastico al MAE, che, spesso in collaborazione con il Ministero della Pubblica Istruzione, inviava libri scolastici, carte geografiche, carte murali ecc.³²⁹ Tuttavia, gli invii non riuscivano a coprire i bisogni delle scuole, motivo per cui i CI ordinavano libri scolastici e altri materiali didattici alle librerie d'Italia e/o di Buenos Aires (come quella del libraio italiano Aloï)³³⁰ le quali, comunque, non soddisfacevano completamente le loro aspettative. Nel 1880, per esempio, il presidente del CI di "Unione e Benevolenza" segnalava che una delle principali difficoltà di quell'anno era stata «il doversi servire di libri di testo che non sempre rispondono al

³²⁷ Il concetto si riferisce al fatto che gli autori di entrambi i generi erano spesso gli stessi e che la letteratura per bambini era utilizzata anche presso le scuole. A. Ascenzi, R. Sani, *Storia e antologia della letteratura per l'infanzia nell'Italia dell'Ottocento*. Vol. 1. Milano, Angeli, 2017, p. 11.

³²⁸ *Regolamento e catalogo della biblioteca della Società italiana di Unione e Benevolenza*, cit. Il catalogo include anche sillabari e libri scolastici di Troya, Antonio Parato, Giovanni Schiaparelli ed Ettore Ricotti.

³²⁹ Cfr. ASMAE, AS. 1880.1920, b. 217, *Lettera di "Colonia italiana" al MAE*, Buenos Aires, 30/01/1878; *Lettera di "Società Operai Italiani" al MAE*, Buenos Aires 19/11/1878.

³³⁰ Aloï era un migrante promotore dell'industria tipografica in Argentina e uno dei primi librai italiani a Buenos Aires. In associazione con Alfredo Colombatti fondò la ditta "Litografia italo-platense". Cfr. AAUB, *Società "Unione e Benevolenza", Verbali del Consiglio d'Istruzione 1880-1881*, seduta straordinaria 9/04/1880, f. 16; seduta ordinaria del 05/07/1880, f. 36.

bisogno e il cui invio dalle case editrici soffre ogni sorta di ritardi e di irregolarità». ³³¹ In effetti, ai dilatati tempi delle consegne si aggiungeva la crescente insoddisfazione per l'assenza di contenuti riguardanti l'Argentina.

Verso la fine degli anni Ottanta, infatti, alcune AIMS come "Unione e Benevolenza" e "Italia Unita" inclusero nei loro programmi contenuti riguardanti il Paese ospite come lo spagnolo e la geografia argentina³³² (l'argomento sarà esaminato nel capitolo successivo). Tuttavia, l'effettiva implementazione dei programmi "misti" richiedeva nuovi materiali scolastici che orientassero la pratica professionale dei maestri, che non erano formati in tali materie. Fu proprio in questo contesto che a Buenos Aires emerse una serie di iniziative mirate ad affrontare questa carenza. Nel maggio 1880, ad esempio, il CI di "Unione e Benevolenza" emise un bando rivolto ai propri docenti, sollecitandoli a scrivere un breve «Compendio di Geografia teorico-pratico proposto alle scuole italiane nella Repubblica Argentina»³³³, da essere stampato e utilizzato come libro di testo presso le scuole della AIMS. Il compendio doveva avere un massimo di dodici pagine, essere scritto in italiano e «seguire una dettagliata descrizione dell'Italia e della Repubblica Argentina sotto l'aspetto fisico, politico, commerciale ed etnografico». ³³⁴ Inoltre, all'inizio degli anni Ottanta apparvero due giornali scolastici rivolti alle scuole italiane: "L'Educatore", pubblicato tra aprile e maggio del 1880 da due maestri legati a "Unione e Benevolenza", e "Il Maestro Elementare", nato a ottobre dello stesso anno grazie all'impegno dei consiglieri Carlo Scotti e Luigi Gelmetti di "Colonia Italiana". L'emergere di tali iniziative rispondeva alla mancanza di materiali didattici "misti" e a una fase espansiva della stampa scolastica in Italia e in Argentina, volta a offrire strumenti didattici ai maestri, spesso privi di una vera e propria formazione specifica. ³³⁵ Purtroppo, non sono state trovate copie di "Il Maestro Elementare", apparentemente usato presso le scuole di "Colonia Italiana"³³⁶; tuttavia sono stati reperiti tutti i numeri di "L'Educatore"³³⁷, che saranno analizzati di seguito. ³³⁸

³³¹ AAUB, Società "Unione e Benevolenza", *Verballi del Consiglio d'Istruzione 1880-1881*, seduta del 11/02/1881, f. 68.

³³² ASMAE, AS. 1880.1920, b. 217, *Stato delle scuole gratuite della Società Italiana "Unione e Benevolenza" in Buenos Aires per l'anno scolastico 1876. Statuto della Società Italia Unita*, cit.

³³³ AAUB, Società "Unione e Benevolenza", *Verballi del Consiglio d'Istruzione 1880-1881*, seduta del 23/05/1880, f. 29.

³³⁴ *Ibidem*.

³³⁵ G. Chiosso, *La stampa pedagogica in Italia (1820-1943)*, Brescia, La Scuola, 1997. Id. *Libri di scuola e mercato editoriale. Dal primo Ottocento alla Riforma Gentile*, Milano, Franco Angeli, 2013. S. Finocchio, *La escuela en la historia argentina*, cit.

³³⁶ *Notizie storico statistiche della Società Colonia Italiana*, cit.

³³⁷ https://catalogo.bn.gov.ar/F/?func=direct&doc_number=001302789 Ultimo accesso 23/05/2023.

³³⁸ Cfr. P. Bianchini, P. Serrao, "L'Educatore": una revista semanal educativo entre didáctica, política y estrategias institucionales del asociacionismo italiano en Buenos Aires (1880), in «Educar em Revista», *Dossier: Los procesos migratorios y la historia de la educación desde una perspectiva transnacional*, Curitiba, v. 39, 2023, pp. 1-20.

4. L'Educatore: un giornale educativo tra didattica, politica e strategie istituzionali dell'associazionismo italiano a Buenos Aires

a. Gli autori

I direttori di "L'Educatore" erano i maestri Lorenzo Fazio e Pietro Bertazzoni. Quest'ultimo, originario di Piacenza (Emilia-Romagna), era un fervente sostenitore degli ideali mazziniani. Nel 1870 partecipò ai moti repubblicani di Piacenza, che gli valsero un breve periodo di carcere, dopo il quale tornò a insegnare a Carpaneto. Nel 1872 Bertazzoni pubblicò il libro scolastico *Esercizi in dialetto piacentino da tradursi in italiano dagli alunni*³³⁹, in cui sostenne che il dialetto era la chiave per l'insegnamento della lingua nazionale. Affinché gli alunni si esercitassero a casa e non dimenticassero la "lingua madre", usata solo a scuola, l'insegnante proponeva compiti di traduzione con un'importante carica morale, sottolineata nell'introduzione: «Perché poi la educazione intellettuale non vada disgiunta dalla morale, ho scelto alcune sentenze e certi racconti tendenti a infondere nel cuore de 'giovannetti buoni e nobili sentimenti».³⁴⁰ Tra queste massime, possiamo citare «Aiutati e sarai aiutato», «Le bugie hanno le gambe corte» e «Il diavolo insegna a rubare, non a nascondere».³⁴¹ Le autorità scolastiche piacentine, tuttavia, disapprovarono il libro e in risposta l'insegnante pubblicò "Ai maestri delle scuole rurali di questa provincia", in cui affermava che la sua proposta non rivendicava i dialetti, ma li utilizzava per insegnare l'italiano, rispettando «il principio fondamentale ammesso da tutti i pedagogisti», ovvero quello di portare gli studenti dal noto verso l'ignoto.³⁴² Nell'introduzione, infatti, Bertazzoni si chiedeva «com'è mai possibile che [gli] alunni possano avere intesi il significato di vocaboli per mezzi di vocaboli de 'quali affatto ignorano il senso? Avranno avuto la percezione del loro suono, non dell'idea che rappresentano».³⁴³ Sebbene sin dalla fine del Settecento esistesse in Italia una lunga tradizione di manuali e dizionari per l'insegnamento dell'italiano attraverso il dialetto, va notato che negli anni immediatamente successivi all'unificazione ci fu un duro confronto tra coloro che volevano salvaguardare le lingue locali, guidati da Graziadio Isaia Ascoli, e coloro che vedevano nell'unificazione linguistica lo strumento più rapido ed efficace per "fare gli italiani", sull'esempio di Alessandro Manzoni. Il dibattito andava oltre le questioni filologiche e linguistiche e coinvolgeva diversi modi di concepire il nascente Stato italiano. Anche se vinse la fazione che vedeva nel fiorentino la lingua più adatta a

³³⁹ P. Bertazzoni, *Esercizi in dialetto piacentino da tradursi in italiano dagli alunni delle scuole rurali di questa provincia esposti da Pietro Bertazzoni*, Piacenza, Tipografia Marchesotti, 1872.

³⁴⁰ Ivi., p. 7.

³⁴¹ Ivi., pp. 11-12.

³⁴² P. Bertazzoni, *Ai maestri delle scuole rurali di questa provincia*, Piacenza, Tipografia Marchesotti, E. C, 1873, p. 9.

³⁴³ Ivi., p.11.

unificare le molte lingue parlate in Italia, la questione del rapporto tra i dialetti e la lingua nazionale era ben lungi dall'essere risolta.³⁴⁴

Sulla data e sui motivi del viaggio di Bertazzoni a Buenos Aires non possediamo informazioni, ma sappiamo che all'inizio del 1880 il maestro partecipò a un concorso di "Unione e Benevolenza", ottenendo il posto di maestro supplente presso la sede centrale. Tuttavia, alla fine di aprile Bertazzoni si dimise per motivi non menzionati dai verbali.³⁴⁵ Non si ha traccia della sua attività successiva, ma secondo il giornalista Giuseppe Parisi³⁴⁶ il maestro sarebbe morto precocemente all'età di ventisette anni.

Su Lorenzo Fazio, invece, sappiamo che nel 1880 partecipò senza successo a un concorso docente organizzato dalla "Società Italiana di mutuo soccorso di Belgrano"³⁴⁷; che a gennaio del 1881 ricoprì la carica di vicesegretario della sezione pedagogica del PCPI e che almeno ad aprile di quell'anno fu maestro di "Unione e Benevolenza".³⁴⁸ Si trova poi traccia di un Lorenzo Fazio in una biografia di un omonimo³⁴⁹, nato nel 1875 a Pieve di Teco, da famiglia benestante, laureato in Belle Arti presso il "Nobile Collegio della Missione" a Savona, che nel 1879 emigrò in Argentina, stabilendosi a Rosario. Lì diresse il giornale "El Mensajero" e lavorò come insegnante presso la Scuola Magistrale "Nicolás Avellaneda", insegnando spagnolo, letteratura e storia. Nel 1884 si trasferì nella provincia di Santiago del Estero per dedicarsi alla coltivazione della canna da zucchero, dove sposò Delia Rojas Castro, sorella di Absalón Rojas Castro, governatore della provincia tra il 1886 e il 1889. In questo periodo, Fazio pubblicò due libri su Santiago del Estero che descrivevano e pubblicizzavano la provincia, incoraggiando il sostegno pubblico e privato allo sviluppo dell'industria dello zucchero. Nel 1890, il professore fece parte della delegazione argentina all'esposizione internazionale di Parigi e, l'anno successivo, nella stessa città, pubblicò un breve libro in cui difendeva l'Argentina dalle critiche di un libello di Emile Gravelle, che segnalavano la mancanza di industrie del Paese, l'apparente cattivo stato della sua agricoltura, la sua connivenza con la tratta di bianche, ecc. La suddetta biografia, tuttavia, non fa riferimento al passaggio di Fazio a Buenos Aires tra il 1880 e il 1881, il che non ci permette di confermare che si trattasse del nostro maestro.

³⁴⁴ M. Raichich, *Scuola, cultura e politica da De Sanctis a Gentile*, Pisa, Nistri-Lischi, 1982, pp. 239-244.

³⁴⁵ AAUB, *Società "Unione e Benevolenza", Verbali del Consiglio d'Istruzione 1880-1881*, sedute del 24/02/1880 e del 23/04/1880, f. 19.

³⁴⁶ G. Parisi, *Storia degli italiani nell'Argentina*, cit., p. 302.

³⁴⁷ L. Prislei, *Inmigrantes y mutualismo*, cit. p. 49.

³⁴⁸ AAUB, *Società "Unione e Benevolenza", Verbali del Consiglio d'Istruzione 1880-1881*, seduta del 30/04/1881, f. 96.

³⁴⁹ V. Ceballos, *Biografía de Lorenzo Fazio*, in L. Fazio, *La República Argentina defendida en París*, Buenos Aires, El Emporio Ediciones, 2007, pp. 9-15.

b. La pubblicazione

"L'Educatore" consta di nove numeri pubblicati tra il 6 aprile e il 30 maggio 1880 dalla "Tipografia italo-argentina", situata nel centro della città di Buenos Aires. Il suo titolo riprendeva quello di varie riviste, giornali e settimanali educativi di diverse città della penisola, come Genova, Torino e Napoli³⁵⁰ e anche il nome del giornale scolastico della Scuola Italiana a Londa fondata da Mazzini.³⁵¹ Ogni numero aveva tra tre e le quattro pagine alte 34 cm, senza immagini e scritte in italiano, con l'eccezione di alcuni esercizi e letture didattiche scritte in spagnolo. L'organizzazione dei contenuti cambiava da fascicolo a fascicolo, anche se è possibile distinguere quattro diversi registri testuali: articoli di argomenti didattico in cui generalmente non veniva specificato l'autore (a eccezione di Bertazzoni, Giovanni Ghisalbertis, docente di "Unione e Benevolenza" e V. Isoldi, di cui non si possiede informazioni); avvisi sulle attività delle AIMS, in particolare di "Unione e Benevolenza"; una "sezione didattica" con esercizi, letture scolastiche, e un'altra con le "risposte" degli studenti e diverse lettere inviate da genitori e insegnanti. La rivista non aveva spazi per la pubblicità commerciale, il che solleva dubbi sulle modalità di finanziamento. Per quanto riguarda la diffusione, "L'Educatore" dichiarava che il numero sei aveva venduto più di mille copie, una cifra probabilmente esagerata visto che rappresentava quasi la metà degli alunni delle scuole italiane della città. La forma di vendita è finora sconosciuta, anche se, secondo ciò che riporta lo stesso giornale, presso "Unione e Benevolenza" i suoi numeri erano distribuiti dagli insegnanti.³⁵² Secondo fonti secondarie³⁵³, dal 6 giugno 1880 al 1885 fu pubblicato "Il Nuovo Educatore", continuazione del nostro giornale, di cui non sono, però, state trovate copie. Il suo primo direttore sarebbe stato Bertazzoni, a cui sarebbe poi subentrato Fazio.

Condividendo il discorso apolitico dell'associazionismo italiano, il primo numero de "L'Educatore" si dichiarava disinteressato a qualsiasi polemica estranea allo «sviluppo morale e spirituale»³⁵⁴ dei lettori/alunni, e prometteva di pubblicare solo esercizi e letture didattiche, accompagnate dalle migliori composizioni degli studenti, al fine di «suscitare nell'animo dei fanciulli quella gara, quell'emulazione che tanto lo giova nella scolastica palestra».³⁵⁵ Tuttavia, anche nel primo numero dichiarava le sue convinzioni «radicalmente repubblicane»³⁵⁶ e il suo

³⁵⁰ G. Chiosso, *La stampa pedagogica in Italia (1820-1943)*, cit., pp. 253-259.

³⁵¹ M. Finelli, "Il prezioso elemento", cit., pp. 109-111.

³⁵² «L'Educatore» n° 7, Buenos Aires, 16/05/1880, p. 2.

³⁵³ N. Bernardini (a cura di), *Guida della stampa periodica italiana*, Lecce, Fratelli Spacciantè, 1890, p. 736.

³⁵⁴ «L'Educatore», n° 1, Buenos Aires, 06/04/1880, p.1

³⁵⁵ Ibidem.

³⁵⁶ Ibidem.

desiderio di inculcarle nei lettori. Il giornale, infatti, descriveva le scuole elementari come «piccole repubbliche» presiedute da insegnanti, che riunivano «i figli del povero, come quelli del ricco»³⁵⁷, mettendoli sullo stesso piano (anche se in realtà i figli degli italiani benestanti non frequentassero le scuole italiane). Inoltre, segnalava che, pur rispettando il credo altrui, sarebbe stato nemico della superstizione e del fanatismo religioso: «smaschereremo la ipocrisia e moveremo incessante guerra agli Dei falsi o bugiardo, siano essi fantocci di legno, d'oro o di argenti, o brutte, livide figure in carne ed ossa avvolte in sottana nera».³⁵⁸ Il tono anticlericale era ripreso nella lettura «Sacra o esecranda?»³⁵⁹, che proponeva di sostituire l'insegnamento della Storia Sacra, piena di inganni, vizi, crudeltà e violenze, con la lettura dei diritti e dei doveri del cittadino. Il giornale, infatti, tendeva a collegare la religione con il fanatismo e le tirannie, e l'educazione con la libertà, il progresso, la civiltà e la ragione.

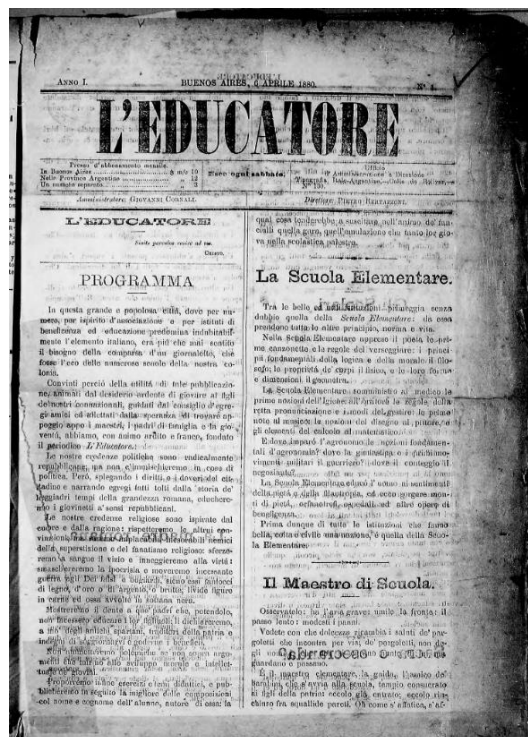


Figura 2 Copertina del primo numero di "L'Educatore"

"L'Educatore" appoggiava il progetto scolastico delle AIMS (compresa la "Nazionale Italiana", tradizionalmente monarchica) e si offriva di pubblicare avvisi scolastici e scritti di alunni e

³⁵⁷ Ivi., p. 2.

³⁵⁸ Ivi., p. 1.

³⁵⁹ Ibidem.

insegnanti, proclamandosi addirittura «l'eco delle numerose scuole della nostra colonia».³⁶⁰ Inoltre, criticava la decisione dei genitori italiani di mandare i figli alle scuole pubbliche argentine attraverso argomenti che ricordano il già commentato impegno di Bertazzoni per la diffusione della lingua italiana e il superamento del dialetto: «Molti sogliono dire: I nostri figli sanno già l'italiano; mandiamoli dunque alle scuole del paese. Sanno già l'italiano? No: nol sanno scrivere, né parlare. Ciò che balbettano è dialetto; non è la lingua italiana».³⁶¹

Per il giornale, infatti, gli italiani dell'Argentina erano "ospiti" che dovevano conservare il loro patrimonio culturale e linguistico e, allo stesso tempo, rispettare il Paese sudamericano, considerato come una «seconda patria».³⁶² Lungi dal promuovere un modello di colonia chiusa, il giornale incoraggiava lo studio dello spagnolo e la partecipazione degli studenti a eventi locali come la commemorazione del centenario della nascita di Bernardino Rivadavia³⁶³, affermando, in una prospettiva mazziniana, che «i grandi hanno per patria il mondo. Dovere è quindi di tutti rendere loro i dovuti omaggi».³⁶⁴ Tuttavia, la pubblicazione interpellava le famiglie che, deluse dalla bassa qualità dell'istruzione nelle scuole italiane, decidevano di trasferire i propri figli nelle scuole statali argentine, considerate inadatte a causa della loro distanza dalla cultura italiana:

Il signor Pietro Zerbi [...] si lagna fortemente perché i suoi figliuoli non hanno riportato niun profitto nei tre anni che frequentano le scuole della sede della Unione e Benevolenza ed ha deciso di ritirarli per mandarli alle scuole argentine.

Padronissimo il signor Zerbi di far istruire i suoi ragazzetti dove più gli pare e piace; ma non possiamo a meno di fargli osservare che avviene nelle scuole come nei giardini – non tutti gli scolari riportano profitto, non tutti gli alberi danno frutti per quanto solerti siano i maestri, per quanto industri e giardinieri – e che se certe piante non allignano bene nel proprio terreno, appassiscono, trapiantandole fuor della lor terra³⁶⁵

Il giornale difendeva le scuole italiane dalle proteste dei genitori, sostenendo che lo scarso rendimento degli alunni non era responsabilità degli istituti o degli insegnanti, ma degli studenti stessi e/o delle loro famiglie. Per esempio, di fronte alle critiche del socio Ercole Canziani, che

³⁶⁰ Ibidem.

³⁶¹ Ivi., p. 3.

³⁶² «L'Educatore», n° 2, Buenos Aires, 10/04/1880, p.1.

³⁶³ Ministro del governo di Buenos Aires di Manuel Rodríguez (1820-1824) e presidente tra il 1827 e il 1828.

³⁶⁴ «L'Educatore», n° 6, Buenos Aires, 09/05/1880, p.2.

³⁶⁵ Ivi., p. 3.

sosteneva che il figlio non aveva imparato nulla in due anni e mezzo di studio all'"Unione e Benevolenza", "L'Educatore" si chiedeva:

Di chi la colpa? De' maestri forse, che, come sappiamo, compiono religiosamente i loro doveri?

Quando di cento fanciulli, che frequentano una scuola, cinquantuno vengono alla fine dell'anno promossi alla classe superiore, puossi a buon diritto dichiarare che da quella scuola s'è ottenuto un profitto soddisfacente e che non hanno ragione i signori padri né le signore autorità scolastiche di muovere lagnanze dell'operaio del maestro, il quale spezzò il pane dell'anima a cento fanciulli; ma a cinquantuno soltanto fu vitale nutrimento quel cibo³⁶⁶

La difesa degli insegnanti, definiti «sacerdoti civili» e «sentinelle della civiltà»³⁶⁷, fu una costante di "L'Educatore", che deplorava il basso prestigio sociale dei maestri e le loro dure condizioni di lavoro. Il giornale era infatti dell'opinione che per migliorare l'istruzione delle AIMS fosse necessario aumentare gli stipendi degli insegnanti, assumerne di più e aprire nuove scuole:

Signori padri, converrete con noi che i temi de 'miracoli sono passati. Volete che i vostri giovinetti compiano in quattro anni il corso elementare? Fate che nella sede sociale sianvi due scuole di grado inferiore, dirette ciascuna da due maestri ed affidate quella di grado superiore a due altri.

Raddoppiate le scuole: raddoppiate il personale insegnante: pagatelo bene ed esigete molto: ed allora, solamente allora, saranno giusti i vostri lamenti se gli scolaretti non compiono il corso elementare all'età di dieci o undici anni³⁶⁸

L'esposizione delle proteste dei genitori e delle carenze delle scuole suscitò l'insoddisfazione delle autorità di "Unione e Benevolenza". A metà maggio, il già menzionato Attilio Boraschi, presidente dell'IC, pubblicò una nota sul giornale "La Patria" in cui dissociava l'AIMS dai contenuti de "L'Educatore" e accusava Bertazzoni di aver usato la sua conoscenza sul sodalizio per seminare «nel pubblico sospetti e diffidenze».³⁶⁹ In seguito, il consiglio impedì la distribuzione de "L'Educatore" nelle aule dell'AIMS e vietò agli insegnanti di diffondere a estranei informazioni sull'andamento delle scuole.³⁷⁰ Da parte sua, il giornale interpretò i provvedimenti come atti ingiusti

³⁶⁶ Ibidem.

³⁶⁷ «L'Educatore», n° 1, cit., p. 2.

³⁶⁸ Id. n° 6, Buenos Aires, 09/05/1880, p. 3.

³⁶⁹ Id. n° 7, Buenos Aires, 16/05/1880, p. 3.

³⁷⁰ AAUB, Società "Unione e Benevolenza", *Verballi del Consiglio d'Istruzione 1880-1881*, seduta del 14/05/1881, f. 26-27.

e sleali non solo nei confronti de "L'Educatore", ma anche degli insegnanti, costretti ad attenersi alla «tirannica»³⁷¹ decisione del CI.

Il conflitto portò drastici cambiamenti al giornale, che nel nono numero annunciò che avrebbe iniziato a trattare argomenti non-scolastici, come «il miglioramento e il benessere dell'umana famiglia».³⁷² Infatti, nel suo ultimo numero riprodusse un lungo articolo inviato da Genova in cui si denunciavano i fattori che costringevano gli italiani a lasciare la loro terra, come la fame e la miseria prodotte del sistema politico monarchico, combattuto solo dalla «democrazia radicale».³⁷³ Sebbene la pubblicazione attribuisse il cambiamento editoriale a una richiesta dei lettori, è probabile che in realtà fosse legato alla riduzione delle vendite dovuta al conflitto con "Unione e Benevolenza", l'AIMS con più abbonati.³⁷⁴

c. Esercizi e letture didattiche

Il giornale conteneva riflessioni pedagogiche per gli adulti (genitori e insegnanti), letture educative per i bambini e una "sezione didattica", situata nelle ultime pagine, con esercizi per ogni grado della scuola elementare e talvolta per il "corso tecnico" di "Unione e Benevolenza". Le riflessioni rivolte alle famiglie insistevano sul loro obbligo di mandare i figli a scuola e di rispettare le loro vocazioni professionali. Inoltre, invitavano i genitori a iscriversi alle scuole serali delle AIMS, al fine di sfruttare meglio le loro serate. Altre riflessioni erano di natura più specificamente pedagogica, il che suggerisce che erano rivolte agli insegnanti. Il maestro Ghisalbertis, per esempio, scrisse una serie di articoli sulla «natura e il valore dell'educazione», affermando che «l'arte dell'educazione»³⁷⁵ consisteva nel ben dirigere lo sviluppo delle facoltà dell'essere umano, regolando l'influenza delle circostanze e degli oggetti. Riprendendo una vasta letteratura pedagogica che affondava le sue radici nella riflessione filosofica e medica del Seicento e del Settecento, il maestro sosteneva che l'educazione delle facoltà fisiche spettava agli insegnanti e alle famiglie («soprattutto alle madri»³⁷⁶) e che il loro corretto sviluppo necessitava di un'alimentazione equilibrata, di aria pulita e di esercizio fisico; le facoltà intellettuali, invece, comprendevano lo sviluppo della sensibilità, da cui derivavano «la percezione, l'attenzione, la memoria, l'immaginazione, il giudizio e il

³⁷¹ «L'Educatore», n° 7, cit., p.3.

³⁷² Id. n.° 9, Buenos Aires, 30/05/1880, p.3.

³⁷³ Ivi., p. 1.

³⁷⁴ Id. n° 7, cit., p.3.

³⁷⁵ Id., n° 3, Buenos Aires, 18/04/1880, p. 2.

³⁷⁶ Ibidem.

ragionamento»³⁷⁷, e dovevano essere coltivate con un'educazione «spontanea ed accompagnata dal diletto»³⁷⁸; l'educazione delle facoltà morali, infine, era finalizzata alla formazione del «cuore», secondo i principi del «bello», del «bene» e dei doveri verso se stessi e verso gli altri. Gli alunni, quindi, dovevano essere guidati a un «vero cristianesimo»³⁷⁹, inteso come religione dell'amore universale, e non del male, dell'ipocrisia e del terrore.

Altre letture, invece, erano rivolte agli studenti, come le vite esemplari, ispirate a biografie di illustri uomini e donne, ricche di lezioni morali e di stereotipi di genere. Alle ragazze, ad esempio, veniva proposta la biografia della madre romana Cornelia, diffusa nei testi scolastici italiani dell'epoca, che trasmetteva il seguente insegnamento: «Se poi un giorno diverrete madri, date un addio alle vanità mondane: rammentate, imitate la Madre Romana: non fate come tante altre che curanti di sé più che della lor prole, la lasciano crescere ineducate ed esposta ai pericoli dell'abbandono».³⁸⁰ Il destino delle ragazze, future madri e casalinghe, era affrontato anche nella poesia "La donna", che ribadiva i valori mazziniani del giornale:

Quell'angelo è la Donna

Osservatela quell'anima gentile che di buon mattino s'alza, veste i suoi bamboli, li nutre, li pulisce, ne ravvia i capelli, da loro un frutto, un dolce, un bacio in fronte, poi, mandandoli alla scuola, cura si prende delle domestiche faccende.

Quell'anima gentile è la Donna.

Miratelo quello spirito affettuoso, appassionato, romantico, che fedelissimo divide le gioie e i dolori dell'uomo.

[...]

Donna, infine, per tacere di tante altre, fu quella madre genovese, che seppe educare un Mazzini alle belle, onorate imprese, ispirandogli sentimenti alti, patriottici, umanitari³⁸¹

Altre biografie riproducevano storie di auto-miglioramento, tipiche del filone "selfhelpista" in voga nell'Italia di fine secolo, come quella di Ludovico Muratori («padre della storia italiana») che, proveniente da una famiglia povera, era diventato professore di storia a Milano all'età di ventidue

³⁷⁷ Ibidem.

³⁷⁸ Id., n°4, Buenos Aires, 25/04/1880, p. 2.

³⁷⁹ Id., n°5, Buenos Aires, 02/05/1880, p. 2.

³⁸⁰ Id. n° 1, cit., p. 2.

³⁸¹ Id. n° 6, cit., p. 1.

anni grazie allo studio e alla dedizione.³⁸² Il giornale proponeva anche biografie basate sull'attualità: l'epidemia di vaiolo a Buenos Aires, ad esempio, diede vita a una recensione sul medico inglese Edward Jenner, inventore del vaccino antivaioloso, che non solo fungeva come un esempio di perseveranza, ma anche come richiamo all'importanza della vaccinazione.³⁸³ Allo stesso modo, "L'Educatore" pubblicò la storia del ragazzo Giambattista Fazio, uno studente espulso dalla scuola di "Unione e Benevolenza" a causa del suo cattivo comportamento.³⁸⁴ Il racconto dell'ex alunno, caratterizzato come testardo, litigioso, insubordinato, maleducato e incorreggibile, serviva da esempio negativo per i lettori, ai quali veniva suggerito: «Rammentate ognora questo doloroso, tristissimo atto e valga esso a mantenervi sempre buono, docili, studiosi».³⁸⁵

Infine, la sezione didattica includeva esercizi graduati. Per i bambini di quattro e cinque anni c'era un sillabario in italiano, ispirato al «metodo»³⁸⁶ del sacerdote Giovanni Scavia (utilizzato presso "Unione e Benevolenza"), e un altro in spagnolo, con nuove combinazioni sillabiche, che la rivista sperava venisse adottato dagli insegnanti delle scuole italiane. Per gli studenti delle elementari, invece, c'erano esercizi di geometria, italiano, matematica, storia, geografia e spagnolo. Quelli di italiani presentavano un alto grado di difficoltà: ai bambini di quarta elementare, ad esempio, veniva chiesto di trasformare in prosa alcuni versi di Pietro Metastasio.³⁸⁷ Vi erano anche esercizi di traduzione (dall'italiano allo spagnolo e viceversa) che, come "Esercizi in dialetto piacentino", veicolavano messaggi moraleggianti come l'amore per il lavoro, la costanza, lo studio, la carità e il rispetto dell'autorità, attraverso frasi come: «Nada hay que no se venza por medio de un trabajo obstinado, una atención formal y un celo sostenido», «Si no quieres que se sepa, no lo hagas», «No te envilezcas por la pobreza, ni te pongas orgulloso de tus riquezas», «Una conciencia recta es el mejor de los bienes que podéis querer».³⁸⁸

Alcune letture e attività erano ispirati ai manuali italiani dell'epoca, come gli esercizi di composizione di lettere ³⁸⁹, che presentavano situazioni improbabili per un lettore della futura capitale argentina. Sebbene a Buenos Aires non esistessero "collegi italiani", uno degli esercizi epistolari affermava: «Una figlia si trova in collegio lontano dalla casa paterna. Di là scrive alla

³⁸² Id. n° 1, cit., p. 3.

³⁸³ Id. n°5, cit., pp. 2-3.

³⁸⁴ In seguito alle proteste del padre del ragazzo, il CI decise di riammetterlo a condizione che presentasse un certificato di buona condotta rilasciato da un'altra scuola l'anno successivo. AAUB, *Società "Unione e Benevolenza", Verbali del Consiglio d'Istruzione 1880-1881*, seduta del 23/4/1880, f. 20.

³⁸⁵ «L'Educatore», n°3, cit., p.3.

³⁸⁶ Id. n°2, cit., p.3.

³⁸⁷ Id., n°1, cit., p. 4.

³⁸⁸ Id., n° 6, cit. p. 4.

³⁸⁹ Cfr. F. Targhetta, *"Signor Maestro Onorandissimo". Imparare a scrivere lettere nella scuola italiana tra Otto e Novecento*, Torino, Società editrice Internazionale, 2013.

madre dicendole com'essa senta il bisogno di assicurarla, che pensa tutti giorni, anzi più volte al giorno, a lei». ³⁹⁰ In ogni caso, “L’Educatore” proponeva anche esempi e situazioni di congiuntura: le dichiarazioni dello scrittore argentino Leopoldo Lugones, che apparentemente aveva criticato “colonia italiana” sul giornale argentino “La Nación” ³⁹¹, diedero luogo alla pubblicazione della seguente «sentenza morale»: «Non imitate un certo Lugones che insultò, pochi giorni or sono, la colonia italiana dichiarandola mal educata, e mostrando sé stesso ineducatissimo e dimentico d’ogni principio di moralità». ³⁹²

Gli esercizi di geografia e matematica includevano elementi del contesto argentino, che promuovevano la conoscenza della “seconda patria”:

2° Classe. Geografia

Digan en qué punto cardinal se encuentra el Paseo de Julio, en relación con nuestra escuela; digan si Buenos Aires está a la derecha o a la izquierda del Río de la Plata (...) indiquen las estaciones de ferrocarril existentes en Buenos Aires y digan de qué lado de su escuela quedan. Si quisieran ir a Campana en tren, ¿A qué estación irían? ¿Y qué tren tomarían para ir a Chivilcoy? ¿Y para dirigirse a Dolores? ³⁹³

2° Classe Geografia

1° Dite dove si trova l’isola di Martín García.

2° Dite quali sono i porti principali della Repubblica Argentina.

3° Indicate i prodotti d’importazione e di esportazione ³⁹⁴

4° Classe.

6. Sciogliete il seguente problema: La superficie della Repubblica argentina è di chilom. Quad. 3070693 ed ha approssimativamente 2000000 di abitanti. Si domanda il numero di essi per ogni *legua* quadrata, ammesso che questa corrisponda a chilom. Quadr. 30, 86 ³⁹⁵

È probabile che le attività non solo promuovessero la conoscenza dell’Argentina, ma rispondessero anche al cosiddetto metodo razionale, oggettivo o induttivo che, come spiega

³⁹⁰ Id., n°1, cit., p. 4.

³⁹¹ Purtroppo, la “Hemeroteca Nacional Argentina” e la “Hemeroteca del Congreso de la Nación” non conservano l’articolo di Lugones.

³⁹² «L’Educatore», n°2, cit., p. 3.

³⁹³ Ivi., p. 4.

³⁹⁴ Id. n°5, cit., p. 4.

³⁹⁵ Id. n°7, cit., p. 4.

Bertazzoni in *Ai maestri delle scuole rurali di questa provincia*, partiva dal conosciuto per arrivare all'ignoto: in altre parole, perché i bambini imparassero, ad esempio, i punti cardinali, era necessario ancorare i contenuti al loro paesaggio quotidiano. L'attività didattica pensata per un concorso di composizione sul tema "Il Paseo de Julio" era probabilmente sulla stessa linea. Il vincitore del concorso fu Luigi Guano, studente del corso tecnico "Unione e Benevolenza", il cui testo metteva in evidenza i simboli del nazionalismo italiano e argentino presenti sul Paseo, nonché la statua di Mazzini, inaugurata nel 1875 con l'appoggio dei repubblicani italiani e argentini e l'opposizione dei gruppi cattolici. La scelta di questa composizione, dunque, non sembra essere stata casuale:

Il Paseo di Julio è un passeggio pubblico di Buenos Aires situato all'est della città, in un luogo delizioso. Una serie di alberi fiancheggia da tutte le parti questo giardino, dove vi sono quattro fontane che gettano continuamente acqua e dei sedili per quelli che lo vanno a visitare. All'entrata si trovano quattro statue rappresentanti Galileo, Cristoforo Colombo, l'Europa e la Repubblica Argentina. Nella parte nord del giardino vi si trova la famosa statua di Giuseppe Mazzini, l'Apostolo della libertà; essa è una statua degna di chi l'ha fatta e di chi rappresenta; è l'unica per lavoro d'arte, per magnificenza e per bellezza³⁹⁶

Per quanto riguarda gli esercizi del corso tecnico, essi non erano troppo diversi da quelli proposti per le classi superiori della scuola elementare. Trattavano gli stessi argomenti, anche se con maggiore difficoltà, e includevano alcuni contenuti che si riferivano al mondo commerciale, come l'esercizio che chiedeva: «Composición española. Tema de pagaré-Redactar uno de 1500 \$ en favor de José Aguirre con un plazo de 20 días y mediante un interés anual del 8 por 100».³⁹⁷ La debole presenza di argomenti legati alla formazione professionale era compatibile alle critiche ricevute dal corso tecnico di "Unione e Benevolenza".

5. Conclusioni

Riprendendo gli obiettivi iniziali del capitolo, si possono individuare almeno tre "novità" emerse nel periodo compreso tra il 1867 e il 1881. In primo luogo, si registra una crescita quantitativa delle scuole italiane. La fondazione di nuove scuole fece sì che verso il 1881 ci fossero 14 scuole circa, appartenenti a sei AIMS diverse, con una popolazione scolastica di approssimativamente 2800 studenti, ovvero il 10 % della popolazione scolarizzata della città di Buenos Aires. In secondo

³⁹⁶ Id. n°3, cit., p. 3.

³⁹⁷ Id. n°5, cit., p. 4.

luogo, va notata l'espansione delle attività educative delle AIMS dal centro della città (parroquias di "San Nicolás" e "San Miguel") a quelle periferiche, in particolare nei quartieri con una maggiore concentrazione di italiani come "La Boca" (parroquia di San Juan Evangelista), "Barracas" (parroquia di Santa Lucía) e "Balvanera" (vedi figura n.1). Terzo, occorre sottolineare la diversificazione dell'offerta formativa delle AIMS, concretizzatasi dall'istituzione di scuole femminili, che costituirono un importante contributo al sistema educativo argentino.

Nonostante queste "novità", va notato che le motivazioni alla base delle fondazioni non erano sostanzialmente cambiate. Esse erano ancora legate alle necessità educative dei migranti, non soddisfatte dalle poche scuole pubbliche della città; alle idealità risorgimentali dei dirigenti, che erano gli attori che in genere ne promuovevano la fondazione; al progetto di costruzione di una "colonia italiana" omogenea e istruita, e alla concorrenza tra le AIMS per attirare più soci per mezzo di nuovi "servizi". Infatti, la diversificazione dell'offerta scolastica potrebbe essere anche interpretata come una strategia per aumentare le iscrizioni ai sodalizi. Tuttavia, è interessante segnalare che, a differenza del periodo precedente, i dirigenti mostrano un progressivo avvicinamento a posizioni più moderate di monarchismo. Un esempio di questo cambiamento è rappresentato dalla storia de "L'Educatore".

"L'Educatore" era un giornale destinato principalmente (anche se non esclusivamente) alla comunità scolastica di "Unione e Benevolenza", motivo per cui la decisione del C.I di vietarne la diffusione all'interno delle scuole sembra essere stata la ragione principale della sua chiusura. Ciò che non è chiaro e che solo può essere ipotizzato sono le cause di tale decisione: da un lato, Bertazzoni e Fazio avevano reso pubbliche le critiche dei genitori alle scuole dell'AIMS (sempre difendendo il corpo docente); dall'altro, i direttori non nascondevano la loro adesione a idee "radicalmente repubblicane", in un momento in cui l'associazionismo italiano tendeva a posizioni più moderate. È quindi possibile che i membri del CI si siano resi conto che l'approccio del giornale era incompatibile con il modo in cui erano gestite le loro scuole e con l'orientamento politico prevalente dell'AIMS, che era già molto lontano dal repubblicanesimo radicale. Invece di essere un supporto per le loro attività pedagogiche, "L'Educatore" correva il rischio di provocare tensioni tra i soci. Questa situazione, quindi, avrebbe potuto indurre il CI a ritirare il proprio sostegno agli editori.

Inoltre, l'analisi dell'"Educatore" mette in evidenza le nuove sfide che dovevano affrontare le scuole verso l'inizio del 1880: esse non contavano sull'appoggio di tutti i soci; trasmettevano saperi non sempre adatti ai bisogni degli studenti e delle loro famiglie; mancavano di materiali didattici;

possedevano un corpo docente sottopagato, non sempre diplomato e quasi mai preparato per l'insegnamento delle materie "argentine". Alla base di tali criticità c'era la resistenza dei CD a investire sulle scuole (per dare priorità alle attività tradizionali delle AIMS) e l'integrazione degli italiani nel tessuto sociale e lavorativo argentino, che richiedeva, come minimo, la conoscenza dello spagnolo. Va notato che "l'Educatore" cercò di affrontare tali sfide, adattando i propri saperi ed esperienze educative al nuovo contesto migratorio, offrendo una guida agli insegnanti italiani. Questi sforzi riflettono la posizione politica del giornale, che incoraggiava sia la conservazione del patrimonio culturale e linguistico italiano, sia l'apprendimento di contenuti legati al Paese ospitante, essenziali per l'integrazione sociale dei suoi lettori.

In ogni caso, le sfide e le criticità delle scuole non passarono inosservate dai CI, che verso la fine del 1880 iniziarono a progettare un "Congresso Pedagogico Italiano", allo scopo di riformare e migliorare le prestazioni delle scuole. Su questo argomento, infatti, si concentrerà il prossimo capitolo.

IV. Verso una riforma della scuola italiana (1881-1888): attori, dibattiti, conclusioni e ripercussioni del “Primo Congresso Pedagogico Italiano” (PCPI) a Buenos Aires

1. Il contesto

Verso gli anni Ottanta dell'Ottocento, in Argentina si chiudeva un periodo storico di più di trent'anni in cui erano state poste le basi della costruzione dello Stato-Nazione attraverso la definizione delle frontiere nazionali, lo stanziamento della capitale a Buenos Aires (1881), la creazione delle istituzioni fondamentali della Repubblica, la costruzione del mercato interno e il consolidamento di un'economia agricola basata sull'esportazione.³⁹⁸ La preoccupazione per la “formazione” dei futuri cittadini fu una componente integrale di questo processo, evidenziato dalla convocazione nel 1882 di un congresso pedagogico volto a elaborare un progetto di legge per organizzare il sistema educativo nazionale. I profondi dibattiti educativi svoltisi nel “Congresso pedagógico sudamericano”³⁹⁹, in cui spiccano quelli tra i gruppi liberali e conservatori, culminarono con l'emanazione, nel 1884, della legge 1420 di “Educación Común”⁴⁰⁰, che definì l'educazione come gratuita, graduale e obbligatoria tra i 6 e i 12 anni. Inoltre, stabilì che la religione dovesse essere impartita in orari extra-scolastici.

La legge riconobbe anche le scuole private, che nella città di Buenos Aires rappresentavano il 40 % degli istituti elementari e accoglievano un terzo degli studenti.⁴⁰¹ Inoltre, stabilì un insieme di contenuti minimi e obbligatori per le scuole pubbliche e private, tra cui lo spagnolo, l'educazione civica, la storia e la geografia argentina, e istituì controlli da parte degli ispettori scolastici statali per monitorare l'igiene delle scuole, le loro infrastrutture, le immatricolazioni degli studenti e i contenuti impartiti.⁴⁰² Tuttavia, va menzionato che prima dell'emanazione di tale legge, le scuole italiane a Buenos Aires avevano attuato una serie di riforme che in qualche modo avevano anticipato alcune delle misure prese in seguito dallo Stato argentino.

Come segnalato nel capitolo precedente, all'inizio del 1880 le scuole italiane vantavano una notevole affluenza di studenti, ma le loro prestazioni cominciarono a ricevere numerose critiche.

³⁹⁸ O. Oszlak, *La formación del Estado argentino: orden, progreso y organización nacional*, Buenos Aires, Ariel, 2012.

³⁹⁹ H. Cucuzza, *De congreso a congreso. Crónica del Primer Congreso Pedagógico Argentino*, Buenos Aires, Besana, 1986.; M. Southwell, J. Bralich (a cura di), *Reflexiones sobre el Congreso Pedagógico Internacional de 1882*, Montevideo, Tradinco, 2013.

⁴⁰⁰ All'inizio la legge riguardava la capitale, le colonie e i territori nazionali.

⁴⁰¹ A. Silveira, *Las escuelas primarias particulares*, cit., p. 165.

⁴⁰² Cfr. Ley de Educación Común 1420, articoli 4, 6,70, 71 e 72. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/5421.pdf>. (ultimo accesso 30/10/2023).

Ad esempio, a ottobre di quell'anno il giornale italiano "La Patria"⁴⁰³ segnalò che le scuole italiane erano «aumentate di numero e di influenza», ma non erano «egualmente progredite nel riguardo della loro organizzazione, dei metodi di insegnanza, della uniformità d'indirizzo»⁴⁰⁴, ecc. Inoltre, sostenne che l'insegnamento era poco utile «specialmente sotto il punto di vista della istruzione nazionale», riferendosi probabilmente al fatto che, salvo qualche eccezione, le scuole seguivano i programmi del Regno d'Italia, senza includere contenuti sull'Argentina, come lo spagnolo. «L'inutilità» dei programmi era altresì segnalata dal maestro italiano Benuzzi, relatore del PCPI, che in un ulteriore articolo di "La Patria" affermò che le materie «fisica, storia naturale, canto, danze, e tutte le altre fisime»⁴⁰⁵ erano inadeguate alle esigenze degli studenti, i quali erano destinati a diventare operai e madri. Secondo lui, per formare «onesti, laboriosi, aperti, generosi cittadini» e «buone madri»⁴⁰⁶ occorreva rinforzare l'insegnamento della morale, basato sulla religione. Pur rappresentando una posizione minoritaria, l'opinione di Benuzzi è importante al fine di evitare di generalizzare l'approccio laico delle scuole italiane.

Al fine di risolvere i problemi economici e didattici delle scuole, a ottobre del 1880 alcuni membri dei CI della città⁴⁰⁷ crearono un comitato per organizzare un congresso pedagogico, ovvero un'istituzione orientata allo scambio, produzione e legittimazione di saperi pedagogici, già diffusa in Italia grazie ai "Congressi Pedagogici Nazionali" della Società Pedagogica Italiana.⁴⁰⁸ Inoltre, la modalità congressuale era abituale nel modo delle AIMS, con prevalente partecipazione dei professionisti, che spesso trattavano questioni legate all'istruzione popolare.⁴⁰⁹

Secondo Favero⁴¹⁰, il PCPI (Primo Congresso Pedagogico Italiano) fu organizzato al fine di affrontare le critiche dei nazionalisti argentini, i quali ritenevano che le scuole italiane costituissero una minaccia alla costruzione della nazionalità argentina. Tuttavia, è importante notare che non sono state trovate opinioni di questo genere prima del PCPI: esse, infatti, emersero successivamente all'evento, nell'ambito dei preesistenti timori dei dirigenti argentini sulla potenziale "disintegrazione nazionale" dei flussi migratori e dei progetti nazionalistici, tesi a creare una "più grande Italia al Plata".

⁴⁰³ Nel 1883 fu ribattezzato *La Patria Italiana*, per distinguerlo dal giornale argentino *La Patria*. Poi, nel 1893 adottò il nome definitivo di *La Patria degli Italiani*. Cfr. P. Sergi, *Storia di un quotidiano coloniale e del giornalismo in Argentina*, Cosenza, Pellegrini, 2012

⁴⁰⁴ *Congresso Pedagogico* «La Patria», Buenos Aires 15/10/1880, p.1.

⁴⁰⁵ F. V. Benuzzi, *Sul Congresso Pedagogico*, «La Patria», Buenos Aires, 08/01/1881, pp. 1-2.

⁴⁰⁶ *Ibidem*.

⁴⁰⁷ Apparentemente la proposta fu fatta da Carlo Scotti e Attilio Boraschi, di cui si parlerà nella prossima sezione. I. Martignetti, *Le scuole italiane nella repubblica argentina*, cit. p. 300.

⁴⁰⁸ Organizzati in modo continuativo per undici sessioni tra il 1861 e il 1880.

⁴⁰⁹ E. Papa, *Origini delle società operaie*, cit., pp. 162-164, 182-186, 209-211.

⁴¹⁰ L. Favero, *Le scuole delle Società Italiane*, cit., p. 354.

2. Organizzatori, relatori e partecipanti

Il comitato organizzatore contò sull'adesione di cinque CI ("Nazionale Italiana", "Unione e Benevolenza", "Unione Operai Italiani", "Colonia Italiana" e "Italia Unita") e sul sostegno dei giornali italiani "L'Operaio italiano" e "La Patria", diretti da eminenti personalità nel campo dell'associazionismo e della scuola italiana, come il sopracitato Basilio Cittadini. Costoro incoraggiarono la partecipazione della stampa della comunità e dei direttivi, nonché dei maestri degli istituti scolastici italiani della città.⁴¹¹ Secondo le cronache giornalistiche, alla prima sessione presero parte cinquantadue persone⁴¹², quasi tutti maschi. Tra gli inviti di onore c'erano il Ministro d'Italia a Buenos Aires, il barone Fava, presente solo l'ultimo giorno del congresso, e le massime autorità educative di Buenos Aires, che non assistettero. L'evento fu coperto dai giornali precedentemente menzionati e da "La Nación" e "La Patria Argentina", entrambi importanti quotidiani dell'Argentina.

Il presidente della commissione direttiva del PCPI era uno degli uomini più importanti della collettività, Domenico Parodi (Genova? - Parigi, 1889), chimico farmacista, docente della UBA, membro del consiglio di amministrazione del "Banco de Italia y Río de la Plata" e futuro fondatore e presidente della Camera di Commercio italiana a Buenos Aires (1884). La sua nomina sembra essere stata determinata dalla sua rilevanza sociale ed economica all'interno della comunità italiana, piuttosto che dalla sua preparazione o esperienza nel campo educativo. Tuttavia, il suo discorso di chiusura al congresso lascia trasparire un pensiero pedagogico di matrice positivista, diffuso sia in Europa che in Argentina: per lui, l'educazione era uno strumento del progresso individuale e sociale, che doveva riflettere «la idea de evolución racionalista», basata sul «respeto a lo inconocible, cuya esencia no puede penetrar el espíritu humano», sul «respeto a las leyes morales», ovvero, la «herencia de la experiencia social y de la vida social y de las generaciones que nos han precedido» e sul «libre examen en todo lo que es accesible a la razón humana». Per questo motivo, si opponeva alle imposizioni dogmatiche, in quanto «la razón exige el porqué de las causas y de los efectos»⁴¹³, e all'educazione religiosa, prospettiva spesso condivisa dall'élite italiana in Argentina.

La vicepresidenza fu occupata dai dottori Attilio Boraschi (1849-1900) e Giovanni Bautista Boeri (San Remo, 1849-Bordighera, 1824). Il primo si distinse come uno dei fondatori del "Circolo Italiano", oltre a essere stato cofondatore del giornale umoristico "Il Maldicente" (1876) e del

⁴¹¹ *Società Italiane. Iscrizioni del Congresso Pedagogico*, «L'Operaio Italiano», Buenos Aires, 4 gennaio 1881.

⁴¹² *Noticias*, «La Nación», Buenos Aires, 8 gennaio, 1881, p. 1.

⁴¹³ *Congreso Pedagógico Italiano. Declaraciones sancionadas*, «La Nación», Buenos Aires, 11/01/1881, p.1.

comitato locale della Società “Dante Alighieri” (1896). Egli, inoltre, ebbe un coinvolgimento significativo in diverse AIMS come “Unione Operai Italiani” e “Unione e Benevolenza”, avendone presieduto i loro CI. Un esempio della sua profonda dedizione verso le scuole italiane risiede nella sua relazione del 1898 per l’Esposizione di Torino, citata nel capitolo II, in cui descrisse con dispiacere la fragile condizione economica di tali istituzioni.⁴¹⁴ Da parte sua, Boeri, arrivato in Argentina nel 1863, aveva studiato farmacia e medicina presso la UBA, diventando poi professore dell’istituzione. Inoltre, fu insegnante di Igiene presso il collegio “Nacional Buenos Aires”, fondatore di diverse AIMS, ispettore scolastico di “Colonia Italiana”, presidente delle scuole della “Nazionale Italiana”, giudice di pace e presidente del consiglio deliberativo di Buenos Aires e del consiglio scolastico di “Vélez Sarsfield”.

I segretari furono il professore Carlo Francesco Scotti e l'avvocato Bernardino Milanoli. Il primo, nato in Uruguay e formato in Italia, era poeta, giornalista e insegnante. Partecipò alla redazione del giornale “L'Operaio Italiano” e fondò il già menzionato giornale scolastico “Il Maestro Elementare” (1880) e “L'Eco delle società italiane” (1889), una pubblicazione delle AIMS di Buenos Aires. Oltre a ciò, Scotti fece parte di diverse AIMS, come “Unione Operai Italiani” e “Unione e Benevolenza”, in cui ricoprì anche la carica di ispettore scolastico. Milanoli, invece, fu membro del CI di “Colonia Italiana” e di “Unione e Benevolenza” e bibliotecario di quest’ultimo sodalizio.

Nel primo giorno di sessioni si procedette alla nomina delle autorità delle due sezioni del congresso, ovvero la sezione "pedagogico-didattica" e quella "economico-amministrativa". La composizione della prima era la seguente: presidente, Scotti; vicepresidente, Felice Lionetto, industriale e ispettore scolastico di “Colonia Italiana”; segretari, Vittorio Gilardi, di cui non si hanno informazioni, e il già menzionato maestro Lorenzo Fazio. La seconda sezione, invece, era presieduta da Tommaso Ambrosetti (Sondrio, 1834 -Buenos Aires, 1926) e dall'ingegnere Emilio Lombardo, membro del CI di “Unione e Benevolenza”. Ambrosetti aveva studiato retorica e filosofia presso il seminario di Como, ma «no teniendo vocación eclesiástica, y para no sufrir la dominación de los Habsburgo, huyó a Génova y se embarcó en un velero rumbo a la Argentina, a donde llegó en 1855»⁴¹⁵. Lavorò come dipendente in un'azienda inglese nella provincia argentina di Entre Ríos e, in seguito, fondò con il fratello una casa di importazione di articoli di filatura del genovesato, che avrebbe avuto filiali in varie parti del Paese. Fu tra i fondatori e i presidenti del “Circolo Italiano” e della “Camera di Commercio”, occupò la direzione del “Banco de Italia y Río de La Plata”, fu presidente della “Compagnia di Assicurazioni America” e della “Compagnia

⁴¹⁴ A. Boraschi, *Le scuole primarie italiane in Argentina*, cit. pp. 219-229.

⁴¹⁵ D. Petriella, S. Sosa Miatello, *Diccionario biográfico*, cit. Voce «AMBROSETTI, Tomás».

Marconi di Telegrafia senza fili” e fece parte del CI di “Unione Operai Italiani”. Infine, i segretari furono Carlo Carletta, di cui non si hanno riferimenti, e l'avvocato Carlo Allara, originario di Alessandria, laureato all'Università di Genova, direttore de “Il Maldicente” e dirigente di “Unione Operai Italiani”.

Si trattava, pertanto, di un gruppo di uomini appartenenti all'élite economica e culturale italiana, che assunsero posizioni di leadership all'interno delle AIMS e delle principali istituzioni della comunità. Molti di loro furono anche relatori del congresso, insieme ad altre persone, tra cui alcuni maestri delle scuole, richiamati in un secondo momento⁴¹⁶: il dottor M. Frobeim; il maestro G. Savón; il professore Fontana de Filippis, autore della prima traduzione italiana del classico libro *Facundo* di Sarmiento; il maestro C. Cumino, attivo presso “Unione e Benevolenza”; il maestro Pia; la maestra di “Unione Operai Italiani” Giovannina Valle; il professore G. Piccioli, membro del CI di “Unione e Benevolenza”, Giraldi e il maestro Benuzzi.

3. Argomenti e risoluzioni

Le sessioni affrontarono diversi argomenti, introdotti da un relatore, incaricato di studiare il tema assegnato e di proporre conclusioni, poi discusse e votate dai congressisti.⁴¹⁷ Complessivamente furono trattati sedici argomenti, dei quali i primi quattro erano riferiti alla sfera economica e amministrativa, mentre i dodici restanti riguardavano la questione didattica. Il primo di tali temi, proposto e introdotto da Scotti, era:

Reconocida la necesidad de introducir modificaciones en la dirección de las escuelas italianas de Buenos Aires, determinar cuáles sean las innovaciones posibles que concilien el propósito de instruir y educar italianamente a los hijos de italianos y facilitar su entrada en las escuelas superiores. Estudiar la conveniencia y la manera de fundar asilos y jardines infantiles, escuelas clásicas y profesionales, escuelas normales, etc.⁴¹⁸

⁴¹⁶ *Del congresso Pedagogico*, in «La Patria», Buenos Aires 15/12/1880, p. 1.

⁴¹⁷ A. Boraschi, *Le scuole primarie*, cit. p. 221.

⁴¹⁸ *Noticias*, «La Nación», cit., p.1.

In Argentina, le scuole private non potevano rilasciare certificati ufficiali agli studenti⁴¹⁹, quindi, per ottenerli e continuare gli studi superiori, gli alunni delle scuole italiane dovevano svolgere un esame finale presso le scuole pubbliche che includeva contenuti sull'Argentina. A causa di questa situazione, alcuni dirigenti italiani proponevano di creare corsi post-elementari, come un Liceo e una scuola normale, che accettassero senza esaminarli gli alunni delle scuole delle AIMS. Scotti riprese questa iniziativa e propose la creazione di un «curso escolar bianual superior para ambos sexos»⁴²⁰, di cui non si conoscono le specificità. Inoltre, suggerì l'introduzione delle materie spagnolo, storia e geografia argentina nei programmi elementari italiani, insegnate da nuovi docenti di nazionalità non specificata, ma presumibilmente argentina, visto che i maestri italiani non avevano un'istruzione formale su tali materie. In questo caso, la proposta non fu presentata come un'altra misura per facilitare il passaggio degli studenti all'istruzione superiore, ma come una risposta alla situazione «anomala»⁴²¹ dei bambini, considerati argentini dalle leggi locali e italiani dal codice del Regno. Secondo il relatore, un'istruzione completamente italiana avrebbe reso difficile la presa di coscienza degli studenti della loro «doble nacionalidad» e dei loro obblighi verso le due patrie: «Es indudable e indiscutible, que pudiendo vuestros hijos ejercer derechos en su patria de origen y en la de su nacimiento, tienen para con la una y la otra, estrictos deberes. Es necesario hacer comprender bien esto a los hijos de italianos».⁴²² Secondo i giornali argentini, il discorso di Scotti fu ben accolto dal pubblico, anche se riferiscono disaccordi tra i maestri sull'orientamento patriottico dell'insegnamento:

Hay entre los maestros italianos un conflicto a causa de que unos creen que los niños de origen itálico deben ser educados italianamente, es decir, en un sentido que los haga completamente italianos, otros creen que se les debe dar una instrucción que los constituya en verdaderos argentinos, creándolos con conocimientos, disciplina, etc., que los equiparen en todo y por todo a los hijos del país; otros quieren darles una educación italo-argentina; es decir, que tengan de la educación nacional del país en que han nacidos como del en que han nacido sus padres⁴²³

⁴¹⁹A. Silveira, *Las escuelas primarias particulares en Capital Federal (1884-1930)*, cit., p. 173.

⁴²⁰ *Congreso pedagógico*, «La Patria Argentina», Buenos Aires, 07/01/1881, p.1.

⁴²¹ *Noticias*, «La Nación», cit.

⁴²² *Ibidem*.

⁴²³ *Ibidem*.

Tuttavia, la realtà probabilmente era più sfumata. Il sostegno di Boraschi alle nuove materie, ad esempio, era di natura pratica: dopo il convegno, il medico avrebbe affermato che anche se i genitori italiani avevano il «dovere» di «educare i loro figli alla propria lingua, all'amore del paese di origine», «si riconobbe però che l'insegnamento con indirizzo puramente italiano non era in perfetta armonia coi bisogni e cogli interessi degli educandi, imperoché essendo molti d'essi destinati a vivere come cittadini di questo paese, dovevasi di necessità impartire anche quelle nozioni che soddisfacessero a questa deficienza»⁴²⁴. In altre parole, in questo caso non era la "doppia nazionalità" degli studenti a motivare la riforma, ma la necessità di fornire loro strumenti per adattarsi alla vita in Argentina. Inoltre, è possibile che questa misura fosse una risposta alle critiche sull'apparente inutilità delle scuole.

Infine, Scotti propose la fondazione di un asilo infantile, probabilmente in risposta alla mancanza di asili pubblici a Buenos Aires, mentre non si pronunciò sull'educazione professionale, spesso trascurata dai dirigenti italiani.

I congressisti approvarono le proposte di Scotti, a eccezione della creazione di scuole superiori, la quale avrebbe comunque coinvolto solamente un numero limitato di giovani. Inoltre, respinsero l'introduzione dei nuovi insegnanti, che avrebbe comportato un impatto negativo sulle finanze sociali delle AIMS.⁴²⁵ È anche da considerare che, come vedremo, l'assunzione di docenti non italiani era spesso mal vista dai sodalizi, che preferivano gli insegnanti italiani.

Il secondo punto, commentato da Boraschi, fu «Proyectar una reorganización de las escuelas italianas respecto de su administración y dirección, de modo que se obtengan ventajas económicas para las sociedades y mayores resultados en sentido educativo. Establecer la conveniencia de la institución de una Junta Central Superior de Instrucción».⁴²⁶ Il medico evidenziò l'importanza di affrontare i problemi igienici delle scuole, il sovraffollamento delle aule, la deficienza dei locali e del materiale scolastico e la scarsa chiarezza concettuale dei programmi di studio. A tale fine, propose di eliminare i CI, in quanto riteneva che «non bast[a] buona volontà e comune cultura per soprassedere alle cose d'istruzione»⁴²⁷, e di sostituirli con una giunta o consiglio unico con competenza didattica e amministrativa, composta da rappresentanti delle diverse AIMS. Così riunite,

⁴²⁴ A. B., *Le scuole italiane*, «La Patria», Buenos Aires, 16/01/1881, p.1.

⁴²⁵ *Congreso Pedagógico. Declaraciones sancionadas*, «La Nación», Buenos Aires, 11/01/1881, p.1. Le risoluzioni furono anche pubblicate in *Congreso Pedagógico*, «La Patria argentina», Buenos Aires, 10/01/1881, p.1.

⁴²⁶ *Noticias*, cit.

⁴²⁷ *Primo Congresso Pedagogico Italiano*, «L'Operaio Italiano», Buenos Aires, 11/01/1881.

le scuole avrebbero assunto il nome di «Scuole italiane unite»⁴²⁸ e sarebbero state aperte ai figli dei soci, indipendentemente dalla loro associazione di appartenenza. Questo era importante per le bambine, dato che non tutte le AIMS avevano scuole femminili o miste, e per le famiglie che abitavano lontano dalla scuola di riferimento. Inoltre, Boraschi suggerì di assumere un ispettore generale, probabilmente come risposta all'usuale ricambio degli ispettori "ad honorem". Dopo la discussione, il congresso approvò l'istituzione della giunta unica⁴²⁹, eletta proporzionalmente dalle AIMS e incaricata di gestire e amministrare il budget delle «Escuelas consociales de las sociedades italianas en el Plata».⁴³⁰ Boraschi anticipava, però, che «spogliare» i CD di tale attribuzione «urterà senza dubbio le suscettibilità di alcuni».⁴³¹

Il terzo tema, assegnato a Lombardo, riguardava la «Mejora de las condiciones de los maestros».⁴³² Essi, in effetti, non disponevano di una pensione e percepivano stipendi bassi, motivo per cui spesso avevano un secondo lavoro e lasciavano le scuole se trovavano un impiego meglio retribuito. I congressisti decisero, quindi, di stabilire uno stipendio minimo di 1000 "pesos" per i maestri e di 800 "pesos" per le maestre (la disparità salariale era comune sia in Italia che in Argentina), fissarono l'inaffidabilità degli insegnanti per un periodo di tre anni, tranne per i casi di licenziamento, e istituirono una pensione per i docenti con più di 55 anni di età e almeno 20 anni di servizio.

Il quarto tema, assegnato a Boeri, indicava «Estudiar el modo de obtener mayores medios pecuniarios para aumentar y mejorar las escuelas italianas».⁴³³ Dopo il dibattito, i congressisti decisero di introdurre una tassa di iscrizione annuale di 25 "pesos" per ogni studente, di assegnare alle AIMS la vendita di materiale scolastico agli alunni, destinare i doni ricevuti dalle AIMS alle scuole, stabilire una tassa di 25 "pesos" per gli studenti dei corsi di formazione professionale, aumentare di cinque "pesos" le tasse sociali e istituire un giornale scolastico scritto dagli insegnanti (con eventuale collaborazione degli alunni), le cui entrate sarebbero state destinate alle scuole.⁴³⁴

Il tema V, trattato dal Dr. M. Froneim, aveva tre argomenti: «Si es útil la unificación de los programas didácticos en las escuelas de las Sociedades», «cómo y sobre qué bases se deberá

⁴²⁸ Ibidem.

⁴²⁹ *Congreso Pedagógico. Declaraciones sancionadas*, cit.

⁴³⁰ Ibidem.

⁴³¹ *Primo Congreso Pedagógico Italiano*, cit.

⁴³² *Noticias*, cit.

⁴³³ Ibidem.

⁴³⁴ *Congreso Pedagógico*, cit.

proceder para su compilación» e «la división de la enseñanza de las materias en período fijos».⁴³⁵ Il congresso rispose affermativamente ai primi due temi e, d'accordo con le risoluzioni del tema II, affidò la stesura del programma al consiglio unico, autorizzato a convocare come consulenti alcuni docenti. Inoltre, divise l'insegnamento in due quadrimestri, dando più spazio allo studio della morale, senza fare riferimenti alla questione religiosa.

Il tema VI, affidato al maestro G. Savon, si chiedeva «Cómo se puede hacer más eficaz la disciplina. Premios y distinciones».⁴³⁶ I congressisti proposero sei mezzi di disciplina che escludevano quasi completamente la violenza fisica, abituale presso le scuole italiane: l'ammonizione dell'insegnante; l'ammonizione del preside, dell'ispettore o della commissione di vigilanza scolastica; la ripetizione per iscritto dei lavori mal eseguiti; la sospensione; l'isolamento degli alunni maschi in celle di punizione e l'espulsione definitiva in casi estremi. Riguardo ai premi, proposero di conferire un certificato di approvazione settimanale, medaglie e libri.

Il tema VII, affidato a Fontana de Filippis, prevedeva «Resolver sobre la necesidad de la enseñanza de la gramática en las escuelas elementales populares».⁴³⁷ L'insegnamento dell'italiano assumeva un ruolo cruciale nelle scuole, non solo a causa della presenza di una popolazione dialettale esposta costantemente alla lingua spagnola, ma anche poiché, per l'élite italiana, la lingua rappresentava il simbolo di unità e alta cultura. Per questo motivo, il PCPI stabilì l'insegnamento della grammatica a partire dalla II classe, prestando particolare attenzione all'aspetto pratico.

L'argomento VIII si intitolava «Exámenes finales su forma y modo» e fu affidato al maestro Cumino. Il congresso approvò che il voto finale degli alunni fosse il risultato della media tra gli esami bimestrali, gli esami annuali e il voto per comportamento, e che negli esami orali della III e IV classe fosse usata «una bolilla sacada a suerte por los alumnos».⁴³⁸

Il tema IX, condotto dal maestro Pia, si chiedeva «Si es conveniente que el mismo maestro sirva de guía a los alumnos desde el principio hasta la terminación del curso elemental».⁴³⁹ In questo caso, vanno ricordate le fragili condizioni lavorative degli insegnanti, che comportavano continue dimissioni. Di conseguenza, il congresso rispose in modo affermativo alla domanda iniziale.

⁴³⁵ *Noticias*, cit.

⁴³⁶ *Ibidem*.

⁴³⁷ *Ibidem*.

⁴³⁸ *Congreso Pedagógico*, cit.

⁴³⁹ *Noticias*, cit.

L'argomento X, assegnato a Giraldi, riguardava la «Enseñanza del dibujo lineal y ornamental en las últimas clases elementales femeninas con relación a los trabajos femeniles. Enseñanza de contabilidad doméstica en las escuelas femeninas».⁴⁴⁰ Il modello educativo imperante assegnava alle donne la tutela della morale, il benessere della famiglia e l'educazione dei futuri cittadini, motivo per cui i programmi d'Italia e Argentina tendevano a includere materie come «Lavoro femminile» ed «Economia domestica». In questo contesto, il congresso decise che per le studentesse era necessario studiare il disegno geometrico e ornamentale applicato alle attività femminili, e che il tempo dedicato alla contabilità domestica dovesse essere aumentato, a discapito di altri contenuti matematici.

Il tema XI, affidato sempre a Giraldi, indicava: «Enseñanza por imitación de la buena y correcta lectura en las clases elementales 3ra y 4ta».⁴⁴¹ Vista l'importanza della lingua italiana, il congresso suggerì di migliorare la lettura attraverso il metodo imitativo, in cui gli studenti imitavano la pronuncia, le pause e l'intonazione delle letture “modello” degli insegnanti, dai quali probabilmente ci si aspettava un italiano meno “contaminato” dal dialetto.

L'argomento XII, «Institución de una maestra especial para la dirección de los trabajos femeniles»⁴⁴², fu assegnato alla maestra Valle, l'unica relatrice del congresso. La proposta fu respinta per il costo dei nuovi insegnanti e, probabilmente, per la scarsa autorità di cui godevano le donne negli ambiti decisionali della politica educativa.

Il tema XIII, «De los libros de texto: necesidad de compilar especialmente para las escuelas de Buenos Aires la Aritmética y la Geografía e Historia Argentina»⁴⁴³, aveva come relatori Scotti e Benuzzi. Le scuole usavano maggiormente libri scolastici di origine italiana, ma le risoluzioni del tema I spinsero i congressisti a rivedere la scelta. Il congresso decise di compilare libri in italiano per l'insegnamento di Aritmetica, Geografia e Storia argentina e di adottare nel frattempo quelli usati presso le scuole pubbliche. Del resto, fu approvata l'unificazione dei libri di tutte le scuole italiane.

Il punto XIV, affidato al professor Piccioli, invitava a discutere i contributi del pedagista Fröebel, già diffusi in Italia e in Argentina⁴⁴⁴, sotto il titolo «Enseñanza del canto, la declamación y

⁴⁴⁰ Ibidem.

⁴⁴¹ *Noticias*, cit.

⁴⁴² Ibidem.

⁴⁴³ Ibidem.

⁴⁴⁴ *Dossier Historia de la Educación Inicial*, in «Anuario de Historia de la Educación», v. 21, n. 1, 2020; Redi Sante, Di Pol, *L'istruzione infantile in Italia: dal Risorgimento alla riforma Moratti. Studi e documenti*, Torino, M. Valerio, 2005.

la gimnasia, según los sistemas de Fröebel». ⁴⁴⁵ Il congresso decise che tali contenuti fossero insegnanti presso i futuri asili, ma modificandoli a seconda della «índole italiana» e del «clima» ⁴⁴⁶ dell'Argentina.

L'argomento XV fu assegnato a Milanoli e trattava della «Institución de las cajas de ahorro escolares» ⁴⁴⁷,.

Infine, il punto XVI, affidato sempre a Milanoli, affrontava la «Institución de conferencias o conversaciones entre los maestros» ⁴⁴⁸, pratica orientata a migliorare la preparazione degli insegnanti, spesso privi di una vera e propria formazione specifica. Il congresso approvò la proposta e suggerì che le conferenze fossero incluse nei regolamenti scolastici.

Come conclusione, può affermarsi che il PCPI fu un'iniziativa dell'élite culturale delle AIMS, attuata senza partecipazione dello Stato italiano e di quello argentino, volta a migliorare le prestazioni delle scuole italiane, in un momento in cui parte dei soci cominciava a dubitare della loro utilità. Il contesto delle prime fondazioni era ormai lontano e le esigenze propriamente scolastiche crescevano, mentre la progressiva integrazione degli italiani nella società locale richiedeva l'inclusione di contenuti come lo spagnolo. Riguardo alle risoluzioni, esse riflettono un modello scolastico laico e umanistico, che pur trascurando la formazione professionale, cercava comunque di fornire agli studenti strumenti per integrarsi nella società argentina, senza però trascurare il patrimonio linguistico e culturale italiano o una sua interpretazione.

4. L'attuazione della riforma

a. La giunta unica di istruzione

Così come anticipato da Boraschi, i CD ostacolarono la creazione della giunta unica di istruzione, che li avrebbe privati della prerogativa di definire il budget scolastico. Questo fece sì che molte misure del PCPI non contassero sull'appoggio finanziario necessario per essere attuate. I CD

J. Albisetti, *Fröebel Crosses the Alps: Introducing the Kindergarten in Italy*, in «History of Education Quarterly», v. 49, n. 2, 2009, pp. 159-169.

⁴⁴⁵ *Noticias*, cit.

⁴⁴⁶ *Congreso Pedagógico. Declaraciones sancionadas*, cit.

⁴⁴⁷ *Noticias*, cit.

⁴⁴⁸ *Ibidem*.

riuscirono solo mettersi d'accordo sull'elaborazione di un regolamento didattico unico⁴⁴⁹ (1882) e sull'unificazione dei programmi didattici, di cui si parlerà nelle prossime pagine.

b. Il miglioramento delle condizioni lavorative dei docenti

La riluttanza del CD di investire nelle scuole impedì l'aumento degli stipendi e delle pensioni. Per quanto riguarda la formazione docente, alcuni AIMS comprarono libri pedagogici e didattici e istituirono corsi di spagnolo⁴⁵⁰ e conferenze pedagogiche⁴⁵¹, invitando «persone competenti che si distinguono nelle discipline pedagogiche».⁴⁵² Tuttavia, si trattava di misure sporadiche che non migliorarono le condizioni strutturali dei maestri: infatti, come vedremo nel capitolo V, nel 1894 i docenti costituirono la “Federazione dei docenti nelle scuole italiane al Plata” per tutelare i loro interessi e ottenere l'ammissione al monte pensioni d'Italia.

c. I programmi didattici

All'inizio del 1881, i CI della città avviarono le trattative per unificare i programmi delle scuole maschili italiane⁴⁵³ sulla base delle disposizioni del PCPI. Infatti, nei programmi della “Nazionale Italiana” di settembre del 1881⁴⁵⁴ lo spagnolo era presente fin dai primi esercizi di sillabica della prima classe sino ai livelli più avanzati di scrittura e lettura della quarta classe. Inoltre, la geografia dell'Argentina era insegnata in tutte le classi in parallelo con la geografia italiana, affrontando argomenti come «i principali prodotti, industrie e commerci», «i confini, la popolazione, il governo, le regioni, mari, isole, manti, territori, fiumi» o «i prodotti principali di esportazione e di importazione, relazione commerciali fra le due nazioni, studio sulla terra».⁴⁵⁵ Dal canto suo, la storia argentina era anche presente, ma occupava uno spazio marginale rispetto alla storia italiana, in quanto i programmi adottavano una prospettiva eurocentrica: iniziavano con lo studio del passato “italiano”, che apparentemente risaliva all'antichità classica, e continuavano con le vicende politiche italiane nel medioevo, nel rinascimento e nella modernità, dando particolare attenzione ad alcune figure storiche che prefiguravano l'auspicata unificazione dello Stato italiano, come Pietro Micca, Masaniello e Balilla:

⁴⁴⁹ AAUB, *Società “Unione e Benevolenza”, Verbali del Consiglio d'Istruzione 1880-1881*, seduta 19/03/1881, f. 85-86.

⁴⁵⁰ AAUB, *Società Unione Operai Italiani. Verbali giunta d'istruzione dal 19 gennaio 1881 al 5 gennaio 1908* sedute 18/04/1882, f. 54; 29/05/1882, f. 57; 27/10/1882, f. 73.

⁴⁵¹ *Ibidem*, seduta 06/04/1887, f. 139.

⁴⁵² *Ibidem*.

⁴⁵³ AAUB, *Società “Unione e Benevolenza”, Verbali del Consiglio d'Istruzione 1880-1881*, seduta 19/03/1881, f. 85.

⁴⁵⁴ ASMAE, AS. 1880-1920, b. 217, *Rapporto scolastico “Nazionale Italiana” 1881. Programmi didattici per la 1°, 2°, 3° e 4° classe*. Buenos Aires, 17/09/1881.

⁴⁵⁵ ASMAE, AS. 1880-1920, b. 217, *Programmi didattici per la 3° classe*.

Programma didattico per la 3 classe elementare

Storia italiana ed argentina. I primi abitatori d'Italia. Origine di Roma secondo la tradizione. Roma sotto i Re, Roma in repubblica, come principiò questo sistema di governo e come fu sostituito dall'Impero. Impero Romano sua grandezza e decadenza. Divisione in Orientale ed Occidentale. Invasioni. Medio Evo. Comuni, Carlo Magno, Federico Barbarossa e la lega Lombarda, Pia Capponi. Giovanni da Procida, I vespri Siciliani. Guelfi e Ghibellini, Dante, invenzione della bussola, della carta, della stampa e della polvere. Marco Polo. Cristofolo Colombo e scoperta dell'America. Giovanni Diaz de Soliz e scoperta del Rio de la Plata⁴⁵⁶

La storia del “Nuovo Mondo” compariva per prima volta solo nella terza classe attraverso la "scoperta dell'America" dell'italiano Colombo, e continuava nella IV con contenuti come la storia dei diversi conquistatori europei, la "prima popolazione argentina", la storia del “virreinato”, le invasioni inglesi, le guerre di indipendenza argentina e i governi liberali. La selezione di contenuti ometteva lo studio dei “tirannici” governi di Juan Manuel de Rosas, vituperati dal liberalismo argentino e italiano. Pertanto, entrambe le storie nazionali, intercalate da importanti eventi storici occidentali come la Rivoluzione francese, erano orientate a narrare da una prospettiva politica i processi di unificazione dello Stato italiano e di quello argentino e la definizione delle loro rispettive capitali.

Programma didattico per la quarta classe elementare

Nozioni di Storia italiana ed argentina. Magellano Ferdinando. Sebastiano Caboto. Prima popolazione nell'Argentina. Michelangelo Buonarroti, Raffaello Urbino, Andrea Doria, Battaglia di Lepanto, Alessandro de Medici [...] Domenico Martinez de Irala, Giovanni Garai, Ferdinando Arago de Saavedra, Scoperta e fondazione di città nell'Argentina. Emanuele Filiberto, Carlo Emanuele III e Pietro Micca. Masaniello, Balilla, Creazione di un governo nell'Argentina. Fondazione di Montevideo, Il virregno nel Plata, Il Vicerei, I primi giornali nel Plata, La rivoluzione francese, Napoleone Bonaparte, Invasione inglese nel Plata, il 25 maggio 1810 in Buenos Ayres, Cornelio Saavedra ed il General Belgrano, Il 9 luglio 1816 nell'Argentina e il General San Martin. General Bolivar, Mariano Moreno, Bernardino Rivadavia. Pavón e l'unione delle provincie argentine. Carlo Alberto, Mazzini, Il

⁴⁵⁶ Ibidem.

1848 ed il 1849 in Italia. Il 1859 il 1860 in Italia. Roma capitale d'Italia, Buenos Ayres capitale della Repubblica Argentina⁴⁵⁷.

Per quanto riguarda le altre materie, va menzionato che i contenuti avevano subito un notevole aumento rispetto al curriculum del 1871 e comprendevano:

la lettura, la calligrafia, la grammatica italiana, le norme sui principali generi di componimento, esercizi di composizione come racconti, favole, descrizioni, lettere di vario argomento, esercizi di nomenclatura di cose domestiche e d'arti e mestieri; l'aritmetica cioè: le quattro operazioni fondamentali sugli interi, sui decimali e sui complessi; il sistema metrico decimale, le frazioni ordinarie, le proposizioni, le regole del tre semplice e composta, quelle di società, di interesse, di sconto; le principali nozioni di geometria in relazione al sistema metrico decimale; le principali nozioni di cosmografia fisica e politica delle cinque parti del mondo; la storia patria e quella di questa Repubblica⁴⁵⁸

d. I libri scolastici

Subito dopo il PCPI, le AIMS iniziarono a comprare materiale didattico nuovo, come il "Boletín del Instituto Geográfico Argentino"⁴⁵⁹, dizionari di spagnolo, un «trattatello di storia argentina scritto in italiano e destinato alle scuole delle Società italiane»⁴⁶⁰, ecc. Inoltre, diversi membri dei CI scrissero libri appositamente pensati per le scuole italiane, come un «volumetto riferito alla storia delle missioni argentine»⁴⁶¹, scritto da Francesco Venezia (membro del CI di "Unione Operai italiani"), un «volumetto riguardante la morale, il galateo e l'Igiene», compilato da Boraschi e Scotti, e un libro di testo scritto dal già menzionato Scotti.⁴⁶² Tuttavia, tali misure furono sporadiche

⁴⁵⁷ Ivi, *Programmi didattici per la 4° classe*.

⁴⁵⁸ ASMAE, AS. 1880-1920, b. 217, *Rapporto scolastico "Nazionale Italiana" 1881*.

⁴⁵⁹ AAUB, *Unione e Benevolenza, Verbali del consiglio d'istruzione 1880-1881*, sedute 19/03/1881, 26/03/1881, f. 86.

⁴⁶⁰ L'autore era il signore Corona, direttore di una biblioteca popolare di "Cañuelas" (località di Buenos Aires) AAUB, *Unione e Benevolenza, Verbali del consiglio d'istruzione 1880-1881*, seduta 19/03/1881, f. 87. AAUB, *Società Unione Operai Italiani. Verbali giunta d'istruzione dal 19 gennaio 1881 al 5 gennaio 1908*, seduta del 27/03/1882, f. 53.

⁴⁶¹ AAUB, *Società Unione Operai Italiani. Verbali Giunta d'Istruzione dal 19 gennaio 1881 al 5 gennaio 1908*, seduta 22/10/1883, f. 94.

⁴⁶² AAUB, *Unione e Benevolenza, Verbali del consiglio d'istruzione 1882-1886*, 02/03/1883, f. 60.

e non riuscirono a risolvere il problema del materiale didattico: ancora nel 1898 Boraschi continuava a lamentare la mancanza di libri scritti appositamente per le scuole di Buenos Aires.⁴⁶³

e. I giornali scolastici: “I figli dell’operaio italiano”

L’unico giornale scolastico trovato dopo la celebrazione del PCPI è “I figli dell’operaio italiano o lo svago istruttivo. Periodico settimanale illustrato”, diretto e pubblicato dal già menzionato Ignazio Martignetti (l’autore delle relazioni sulle scuole italiane pubblicata per le Esposizioni del 1906 e del 1911) e da suo fratello Giacomo, docente di “Unione e Benevolenza”. I soli esemplari conservati sono il numero inaugurale dell’anno I, pubblicato il 1° febbraio del 1887, e il terzo numero dell’anno II, del 16 gennaio 1888. Ognuno di essi consta rispettivamente di 13 e 23 pagine, aventi una dimensione di 32 centimetri di altezza, sulle quali sono riportati testi sia in lingua spagnola sia in lingua italiana, accompagnati da immagini in bianco e nero.

La direzione del giornale si trovava presso la “Tipografia e Libreria F.lli Martignetti”, ubicata nella parrocchia “Catedral Norte”, dove era concentrata la maggioranza delle librerie, stamperie e case editrici della città. La ditta stampava «biglietti da visita e commerciali, fatture, lettere di cambio, partecipazioni, ecc.» e vendeva «libri commerciali, romanzi, libri scolastici, oggetti da scrittoio, carte murali in lingua italiana e spagnola, oleografie» ecc. con prezzi «ridottissimi» per le società italiane.⁴⁶⁴ Pertanto, è altamente probabile che il giornale fosse stampato e distribuito dalla tipografia dei fratelli Martignetti, eventualmente con sconti riservati alle AIMS. Del resto, la copertina del primo numero indicava che il giornale aveva due “rappresentanti” in Italia: il “Magg. Dott. Attilio Ciardini”, residente a Firenze, e Angelo Martignetti (plausibilmente parente dei direttori), di Montefalcione (Avellino), che inviavano articoli al giornale. Per quanto riguarda il finanziamento, il numero del 1888 contiene annunci pubblicitari italiani e argentini di diversi prodotti e servizi come il liquore “Aperital”, la tintoria “A. Conort”, la fabbrica di mobili “Pascual Ventura e Hijos” e la ditta “La Italia”, una compagnia anonima di assicurazioni marittime, fluviali e terrestri. La circolazione del giornale è incerta: sebbene la sua diffusione potesse essere favorita dallo stretto rapporto tra i direttori con le AIMS, la forte crisi quantitativa delle scuole (si veda il capitolo V) probabilmente non contribuì alla sostenibilità di “I figli dell’operaio” che, infatti, chiuse nel 1889.⁴⁶⁵

⁴⁶³ A. Boraschi, *Le scuole primarie italiane*, cit., p. 227.

⁴⁶⁴ «L’Eco delle società italiane. Periodico settimanale illustrato», Buenos Aires, 07/10/18898, p. 4.

⁴⁶⁵ Archivio Storico della Società Dante Alighieri (ASSDA), Serie Comitati Esteri (SCE) (1891-2002), b. 89 Buenos Aires (Argentina), fascicolo (f.) Comitato di Buenos Aires 1896-1918, *Lettera di Pietro Scalabrini e di Armando*

In merito al contenuto del giornale, esso includeva principalmente letture educative firmate dai direttori, dai rappresentanti in Italia e dal professore I. Bencivenne, di cui non sono state trovate informazioni. Inoltre, erano presenti raccomandazioni bibliografiche, come *Cuore* di De Amicis⁴⁶⁶, indovinelli, concorsi di componimento e poesie di autori come il comm. Domenico Margiotta, uomo legato alla massoneria calabrese, Juan Cruz Varela (1792-1838), scrittore e politico liberale argentino, e Catalina Rodríguez de Morales (1835-1884), poetessa romantica cubana.

Nel primo numero, i direttori pubblicarono il “Programma” del giornale, che esponeva il loro obiettivo di colmare l’assenza di un giornalino appositamente scritto per i «giovinetti italiani, che sono nostri fratelli di *patria*, di *religione*, di *speranze*, di *amore*». ⁴⁶⁷ A differenza di “L’Educatore”, “I figli dell’operaio” non nascondeva il suo approccio cattolico e, come vedremo in seguito, il suo orientamento monarchico. Del resto, i direttori dichiaravano la loro intenzione di «combattere l’ignoranza coll’educazione fisica, intellettuale e morale», proponendosi come un «appoggio ai nostri colleghi nell’insegnamento». ⁴⁶⁸ A tale scopo, si impegnavano a pubblicare contenuti di tutte le materie scolastiche in italiano e spagnolo per «concorrere ad aiutare i fanciulli nello svolgimento del programma delle loro scuole» e per fare emergere da quell’«innesto» tra le due lingue «quell’affetto che affratella in soavi vincoli individui di diverse nazioni». ⁴⁶⁹ Infine, “I figli dell’operaio” si presentava come un amico dei lettori, pronto ad accompagnarli non solo a scuola, ma anche a casa: infatti, la pubblicazione cercava di evitare la natura effimera dei giornali sottolineando che «ciascun numero conterrà incisioni, ed ogni semestre d’abbonamento formerà un bel volume da valere come libro di letture familiari». ⁴⁷⁰

L’obiettivo della pubblicazione era educare la «mente» e il «cuore»⁴⁷¹ dei lettori per fargli amare lo studio, il lavoro e l’Italia e crescerli come bravi cittadini argentini. A tal fine, si invitavano i bambini ad adempiere ai propri doveri scolastici e a bilanciare in modo equo i momenti di svago e

Brunetti, vicepresidente e segretario del comitato di Buenos Aires della Società Dante Alighieri, al consiglio centrale della menzionata società per proporre che sia conferita a Martignetti il diploma di benemerita con relativa medaglia d’oro per la sua opera di diffusione della lingua e la cultura italiana all’estero, Buenos Aires, 12/07/1906.

⁴⁶⁶ In sintonia con il modello ideale di studente del giornale, “I figli dell’operaio” segnalava: «Il chiarissimo Edmondo de Amicis, sin dalle prime pagine, combatte i rancori regionali, mettendo così un dito su di una piaga, che dovrebbe esser tempo di vederla guarita. In tutto il volume, amore e generosità; compassione e gratitudine; patria e lavoro; rassegnazione e forza; abnegazione e sacrificio; eroismo e vittoria; insomma, tutto ciò che concorre all’educazione dei fanciulli; tutto ciò che concorre a rendere gli scolari veri modelli di giovanetti educati; veri esempi di diligenza; tutto ciò che concorre a rendere l’uomo vero cittadino, sia nella famiglia, sia nella società, tutto è stato preveduto dal Chiarissimo nostro scrittore nel far dono del suo “Cuore” ai ragazzi». *Bibliografia, Cuore, «Il figlio dell’operaio italiano o lo svago istruttivo», a. I, Buenos Aires, 1° febbraio 1887, p. 10.*

⁴⁶⁷ La direzione, *Programma, «Il figlio dell’operaio italiano o lo svago istruttivo», Anno I, Buenos Aires, 1° febbraio 1887, p. 1.*

⁴⁶⁸ *Ibidem.*

⁴⁶⁹ I. Martignetti, *Diletti figli dell’operaio italiano, «Il figlio dell’operaio italiano», cit., p. 2.*

⁴⁷⁰ *Ibidem.*

⁴⁷¹ *Ibidem.*

quelli dedicati allo studio: come affermato dalla poesia “Lavoro e ricreazione” «Non è l’ozio, non è l’oro/Donde vien l’ilarità/Ma lo studio, ma il lavoro/semprè lieti ci farà».⁴⁷² Inoltre, i “rischi” dell’ignoranza erano esemplificati con diversi raccontini, come quello del ragazzino che non voleva andare a scuola e «rimase quindi ozioso, senza mestiere, senza professione e senza buona volontà», risultando coinvolto in atti di furto e finendo detenuto⁴⁷³; oppure quello su una coppia di contadini la cui ignoranza gli tolse la salute:

mi rammento sempre di un contadino che avendo la moglie malata se ne andò a trovare il medico perché venisse a visitarla. Quando questo fu venuto, ordinò alla donna una certa medicina e se ne partì. Ma la villana ostinata, dopo aver assaggiato il farmaco e trovandolo amaro, rifiutassi di prenderlo, sicché il dabben uomo del marito pensò d’ingoiarlo egli stesso, e così fece.

-Tanto-disse. Io e mia moglie formiamo la stessa persona, e l’effetto sarà il medesimo.

Però l’indomani s’avvide dell’errore, che la moglie fu portata al cimitero, ed egli fu obbligato a porsi al letto, afflitto da orribili dolori di ventre⁴⁷⁴.

Il giornale insegnava anche che il lavoro era una «necessità», un «dovere», una «legge imposta da Dio»⁴⁷⁵, ma anche una «sorgente di prosperità e di piacere».⁴⁷⁶ Per quanto riguarda le bambine, “I figli dell’operaio” le considerava come future moglie e madri e augurava che crescessero «degne del tempio della famiglia e della prosperità della patria [...] educate a quell’affetto che dovrà rendervi i veri angoli della famiglia modellando il vostro cuore sull’esempio delle madri romane».⁴⁷⁷ In effetti, il giornale insegnava alle ragazze a concentrarsi sullo studio e sui lavori domestici e familiari utili, piuttosto che su attività superflue. Per esempio, nella lettura «Governo della casa. Confidenze...» una “fata” scriveva alle bambine «Ricordatevi, mie giovani amiche, che il piacevole deve seguir l’utile, non precederlo, che i mariti e i babbi hanno la faccia fresca di preferire una buona camiciola e due petti a tutti i notturni di *Chopin*».⁴⁷⁸

La rappresentazione della madre come figura abnegata e interamente dedicata alla cura della famiglia riappare in un testo di Giacomo Martignetti, in cui, apparentemente commosso dalla

⁴⁷² *Lavoro e ricreazione*, «Il figlio dell’operaio italiano», cit. p. 6.

⁴⁷³ *Per chi studiate?*, «Il figlio dell’operaio italiano», cit., p. 8.

⁴⁷⁴ *I vostri doveri di scolano*, «Il figlio dell’operaio italiano», cit. p. 8.

⁴⁷⁵ *Ibidem*.

⁴⁷⁶ A. Ciardini, *La Necessità del lavoro. Dell’influenza morale delle ricompense accordate dalle Istituzioni umanitarie e filantropiche sulla classe operaia*, «Il figlio dell’operaio italiano», cit., p. 5

⁴⁷⁷ I. Martignetti, *Diletti figli*, «Il figlio dell’operaio italiano», cit., p. 2.

⁴⁷⁸ *Governo della casa. Confidenze*, «Il figlio dell’operaio italiano», cit., p. 9.

recente lettura dei raccontini delle lettere contenute in *Cuore* («che sono una vera manifestazione del cuore di un padre, di una madre, di una sorella»), il maestro rifletteva sull'amore per e delle madri. A tarda ora (il libro di De Amicis gli aveva fatto perdere la cognizione del tempo) e in uno stato di dormiveglia, l'autore riconobbe la voce della sua vicina Marta, madre di un bambino convalescente, e disse a sé stesso: «solo la madre può, con una parola, con uno sguardo, dissipare ogni strano affanno, come fuga le tenebre con un raggio di sole. Essa che sa leggere nell'imo d'un cuore formato nelle sue viscere, sa porre balsamo al nostro dolore». ⁴⁷⁹ Proprio per questo, considerava la madre come la «bussola d'ogni cuore», da invocare «nell'incertezza, nel pericolo, nel dolore ;Madre mia! Dice il figlio lontano, che cerca appagare la sua immaginazione col guardare il ritratto, od un foglio, od un fiore che dalla madre gli venga». ⁴⁸⁰ Giacomo concludeva l'articolo dicendo: «Oh, la madre è il più gran bene che l'uomo possa aver sulla terra, e nessun affetto può riempire il vuoto che lascia nell'animo la sua perdita!». ⁴⁸¹

A poche pagine di distanza, il giornale tornava sulla questione dell'amore materno, ma questa volta sotto forma di metafora sull'amore patriottico. La visione materna della patria (la "madrepatria") era comune nei libri scolastici italiani ⁴⁸², in quanto enfatizzava e naturalizzava l'amor patrio paragonandolo ai legami familiari, intesi come indissolubili e imprescindibili. Tuttavia, nel caso di "I figli dell'operaio", l'uso della metafora presentava caratteristiche specifiche, come evidenziato dalla lettura "Las dos patrias", redatta da Ignazio Martignetti. Lì, il giornalista descriveva i sentimenti sperimentati da un lettore "ideale" e "immaginario" durante la sua migrazione in Argentina: «Eri piccino tu, povero fanciullo, quanto ti distaccasti dall'Italia tua, e pur piangevi, quando vedesti sparire per l'ultima volta quei lidi, quei monti, quella terra del sorriso e dell'amore [...] Lo ricordi ancora? [...] tenero fiore della nostra Italia, hai provato l'indescrivibile dolore di che si allontana dalla patria sua, in cerca di un ignoto avvenire». ⁴⁸³ Secondo l'autore, il dolore per la perdita della madre (che incarnava la paura del testo di Giacomo) non doveva essere dimenticato, in quanto avrebbe reso il bambino «degno della gloriosa Nazione a cui appartieni, e che ti fa madre». ⁴⁸⁴ Tuttavia, Ignazio richiamava anche l'attenzione del lettore sull'importanza di amare la terra «matrigna», ovvero quella terra che «calmò il tuo dolore nell'accoglierti come figliuolo». Secondo l'autore, in Argentina il bambino "ideale" aveva trovato altri «fratelli» d'Italia e scuole italiane e un giorno, in un futuro non lontano, avrebbe anche trovato «pane e lavoro» come i

⁴⁷⁹ *La Madre*, «Il figlio dell'operaio italiano», cit. p. 7.

⁴⁸⁰ *Ibidem*.

⁴⁸¹ *Ibidem*.

⁴⁸² G. Chiosso, *Libri di scuola e mercato editoriale. Dal primo Ottocento alla Riforma Gentile*, Milano, Franco Angeli, 2013, pp. 99-102.

⁴⁸³ *Le due patrie*, «Il figlio dell'operaio italiano», cit., p. 3.

⁴⁸⁴ *Ibidem*.

suoi genitori. Per questo motivo, Ignazio si rivolgeva ai lettori dicendo «Ama i figli della tua cara Italia, ama i figli della giovine America; ama l'indo ed il negro, come ami il bianco, e da questo amore universale trarrai quella forza e quella lena, che ti renderanno sempre più caro alla terra che ti fu madre e alla terra che ti è matrigna».⁴⁸⁵

Inoltre, l'autore avvertiva che sarebbe potuto arrivare il giorno in cui l'Italia avrebbe chiesto l'aiuto del bambino che, avendo studiato le sue glorie, avrebbe risposto senza esitazione «colle armi in pugno per difenderla dal nemico».⁴⁸⁶ Secondo Martignetti, la storia patria, «maestra di vita», era in grado di commuovere con gli eroici fatti e avvicinare gli studenti a «tutto ciò ch'è *nobile*, tutto ciò ch'è *grande*, tutto ciò ch'è *virtuoso*».⁴⁸⁷ Infine, una volta ritornato in Italia, il bambino si sarebbe goduto gli anni della vecchiaia e i dolci ricordi del passato vissuto in Argentina: «Educatore in tal modo il tuo cuore, un giorno tornerai nella tua terra natale, ma con te porterai il soave ricordo della terra che ti accolse. I gravosi anni della vecchiaia un dì ti sopraggiungeranno, e tu allora, riandando il passato, vedrai sfilarti dinanzi alla mente i tristi e soavi ricordi che accompagnano le vicende della tua vita, e dolcemente sospirerai il passato».⁴⁸⁸ La nostalgia e i pensieri si sarebbero ora rivolti al Paese sudamericano che, occupando già un posto nel suo cuore, poteva essere considerato anche la sua patria: «Sentirai allora di amare con più forte amore ogni pietra bagnata dal sudore di tuo padre; vorresti rivedere ogni città, ogni borgata, ogni campo dove passasti gli anni lontano dalla patria; vorresti nuovamente valicare l'Oceano, per dare un nuovo saluto alla terra che ti accolse fanciullo, ma di tutto non ti rimarrà che un grato ricordo; e sino a che ti sarà dato sentirti palpitare il cuore nel petto, il tuo pensiero sarà sempre rivolte alle Due patrie».⁴⁸⁹

Si trattava, pertanto, di un testo che cercava di assegnare un significato specifico alla vita dei lettori, alla loro esperienza migratoria e ai sentimenti a essa correlati. Tuttavia, Martignetti dimenticava che la maggiore parte degli studenti era nata in Argentina e che, quindi, l'esperienza del viaggio transatlantico non gli apparteneva. In ogni modo, la composizione raggiungeva un certo realismo nel contemplare la possibilità che l'identità nazionale dei bambini fosse modificata in Argentina attraverso il contatto con la popolazione locale.

Da parte sua, il secondo numero presenta sulla copertina (Fig. 2) un disegno in alto in cui possono vedersi cinque angeli circondati da diversi simboli della civiltà italiana come gli edifici delle città di Pisa, Milano e Firenze, le navi guidate da Colombo e diversi strumenti musicali

⁴⁸⁵ Ivi, p. 4.

⁴⁸⁶ Ibidem.

⁴⁸⁷ Il corsivo è tratto dalla fonte.

⁴⁸⁸ Ibidem.

⁴⁸⁹ Ibidem.

raffiguranti l'arte italiana. La presenza di questi elementi probabilmente aveva lo scopo di richiamare l'attenzione sul patrimonio culturale italiano, in modo da valorizzarlo. Altri elementi, invece, fanno riferimento alla fede nel "progresso" dell'umanità tipica di fine Ottocento, come la ruota e il treno, a cui già il primo numero aveva dedicato la poesia dello spagnolo Manuel de la Revilla (1846-1881) "El Treno eterno"⁴⁹⁰:



Figura n.3 Copertina di "I figli dell'operaio italiano", n. III, a. II, 16/01/1888

Per quanto riguarda il contenuto, il secondo numero includeva nuovi racconti di tematiche varie: alcuni erano testi divertenti e senza pretese morali, come "la casa spiritata"; altri tornavano

⁴⁹⁰ «¡Alto el tren! /Parar no puede/Ese tren, ¿a dónde va? /Por el mundo caminando en busca del ideal/ ¿Cómo se llama?/Progreso/¿Quién va en él?/La humanidad./¿Quién la dirige?/Dios mismo/¿Cuándo parará?/Jamás». Ivi., p. 18.

sulla questione del patriottismo e i doveri dei bambini, come “Italia disubbidiente”, in cui una piccola bambina chiamata “Italia” cadeva in un fiume per non dare retta a sua madre, imparando così «a saper far tesoro delle ammonizioni della mamma».⁴⁹¹

In relazione all’educazione delle bambine, il numero includeva un «saggio di lavori femminili» illustrato con un modello istruttivo (Fig. 3), e prometteva di pubblicare nei prossimi numeri «lavori d’eleganza».

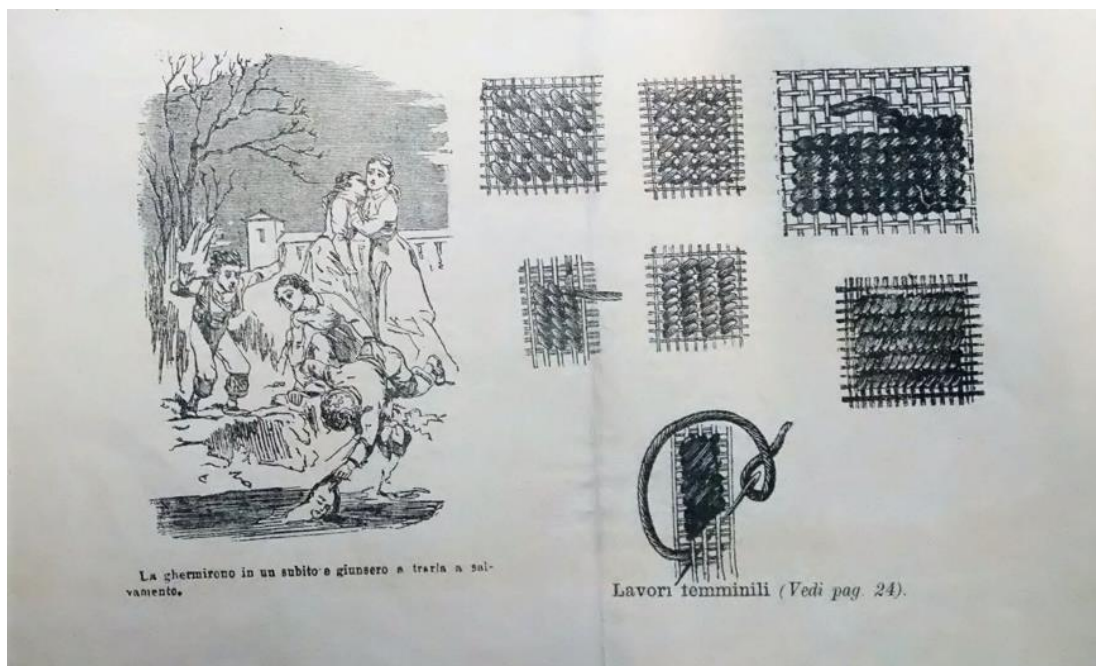


Figura n.4 Illustrazione di «Italia disubbidiente» e dei lavori femminili

In ultimo, il giornale presentava evidenti segni della nuova stagione colonialista in Africa e dell’entusiasmo italiano per l’occupazione di Massaua (1885). Un esempio di ciò sono il disegno di un villaggio in Eritrea, caratterizzato da costruzioni abitative precarie, e il ritratto eroico del general San Marzano, presentato in maniera suggestiva:

Ora che tutti i cuori degl’Italiani palpitano come un sol cuore, per i fatti che si svolgono sul Continente Africano, e che sono di tanto interesse per l’onore della nostra gloriosa bandiera, crediamo rispondere ad un desiderio dei nostri abbonati col presentar loro il ritratto del General San Marzano, Comandante

⁴⁹¹ *Italia disobbedente*, in «Il figlio dell’operaio italiano o lo svago istruttivo», n. III, a II, Buenos Aires, 16/01/1888, p. 23.

in capo delle nostre truppe d’Africa; come non mancheremo in seguito di riportare tutte le illustrazioni, che possiamo credere di maggiore interesse per tutti coloro che, come noi, vivono lontani dalla loro amatissima patria⁴⁹²

Contrariamente a “L’Educatore”, “I figli degli operai” introdusse elementi di un nazionalismo più espansivo e militarizzato, che celebrava l’esercito («Il giovin sangue della patria mia»⁴⁹³) e il suo successo in Africa. Il giornale, quindi, riprendeva lo spirito del PCPI, in quanto promuoveva l’educazione “mista”, ma anticipava le caratteristiche di una nuova stagione dell’educazione italiana all’estero, oggetto del prossimo capitolo.

f. Il miglioramento dell’istruzione

Nonostante le buone intenzioni del PCPI, i suoi provvedimenti non portarono grandi cambiamenti nella quotidianità delle scuole. A titolo esemplificativo, presso “Unione e Benevolenza” continuarono le denunce contro i maestri e le maestre per maltrattamenti verso gli studenti⁴⁹⁴, proseguirono le critiche ai membri dei CI che non visitavano frequentemente le scuole⁴⁹⁵ e persistettero le lamentele sullo scarso profitto scolastico degli studenti. Infatti, nel giugno del 1884, i «poco soddisfacenti risultati ottenuti negli esami semestrali»⁴⁹⁶ spinsero il presidente del CI a inviare una circolare ai maestri, richiamando la loro attenzione sull’insegnamento della lettura, scrittura e l’aritmetica:

La lettura anzitutto deve estendersi all’idioma italiano e spagnolo, e deve esser fatta con criterio fisso e didattico, onde escludere quel cattivo vezzo di leggere cantando e dimostrare, specie nelle classi superiori, che il discepolo s’è fatto un criterio dei segni ortografici e comprende il senso delle parole che legge.

La scrittura nemmeno è abbastanza coltivata: si osserva nei lavori per scritto una incisione alternata nella formazione delle lettere, segno caratteristico di chi scrive senza debito tirocinio calligrafico, e

⁴⁹² Ivi, p. 23.

⁴⁹³ *Il corpo di guardia*, ivi, p. 23.

⁴⁹⁴ AAUB, *Società Unione e Benevolenza, Verbali del consiglio d’istruzione 1882-1886*, 24/10/1882, f. 42-43; 04/08/1883, f. 79-80, 06/06/1884, f. 115.

⁴⁹⁵ AAUB, *Società Unione Operai Italiani. Verbali Giunta d’Istruzione dal 19 gennaio 1881 al 5 gennaio 1908*, seduta 19/04/1888, f. 159.

⁴⁹⁶ AAUB, *Unione e Benevolenza, Verbali del consiglio d’istruzione 1882-1886*, seduta 25/06/1884, f. 117-121.

nelle classi inferiori una sconcertante assenza e trascuratezza di guida e direzione nei primi rudimenti ed esercizi.

Quanto poi alla grammaticale formazione delle parole si osserva che la ortografia lascia a desiderare assai fin troppo, finché non si sarebbe potuto immaginare.

Nell'aritmetica si osserva indecisione quando si deve applicare lo esposto in una regola o definizione, e viceversa quando si deve applicare la regola alla operazione. Manca infine la euritmia dell'insegnamento indispensabile quando si tratta di scienze esatte e di scuole elementari⁴⁹⁷

Probabilmente, tali problemi ero dovuti a un insieme di fattori, come lo scarso capitale culturale della maggiore parte delle famiglie, il precoce inserimento degli studenti nel mondo lavorativo, la bassa remunerazione dei maestri e la loro scarsa formazione, soprattutto per quanto riguarda le materie "argentine".⁴⁹⁸ In effetti, malgrado l'inclusione delle nuove materie, i CI continuarono ad assumere maestri italiani che in genere non possedevano le conoscenze appropriate per insegnarle. La resistenza ad assumere docenti di altre nazionalità è esemplificata da un episodio del 1884 commentato da Bertoni: «en ocasión del nombramiento de una comisión examinadora para llenar el cargo de maestro inspector, la Comisión Directiva propuso que fueran "pedagogos competentes y con larga práctica en la enseñanza"; algunos socios disintieron, porque se proponía a no italianos que ocupaban puestos de inspectores en las escuelas argentinas -en este caso se trataba del inspector Santa Olalla, en lugar de designar italianos, entre quienes había personas muy competentes».⁴⁹⁹ Va anche segnalato che nello stesso anno l'assunzione di un maestro spagnolo di calligrafia causò un dibattito simile, in quanto «se planteó si debía preferirse la mayor capacitación e idoneidad de un candidato o la condición de italiano del otro».⁵⁰⁰ In questo caso, finalmente il CD approvò l'assunzione dell'insegnante in quanto si trattava di «un posto provvisorio e di una speciale materia da insegnarsi».⁵⁰¹

⁴⁹⁷ Ibidem.

⁴⁹⁸ Non a caso, nel 1883 il presidente del CI chiedeva ai docenti di non «trascurare troppo la lingua spagnola». AAUB, *Unione e Benevolenza*, seduta 06/10/1883, f. 89.

⁴⁹⁹ L. A. Bertoni, *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas*, cit. p.71.

⁵⁰⁰ Ibidem.

⁵⁰¹ AAUB, *"Unione e Benevolenza", Relazioni della Commissione direttiva alla Assemblea 4° trimestre 1871- 4° trimestre 1890*. Assemblea del terzo trimestre 1884, s/f.

g. Le nuove fondazioni: scuole elementari miste, maschili e un giardino d'infanzia

Nel 1906, Martignetti segnalò che nonostante il PCPI non avesse ottenuto risultati pratici significativi, aveva risvegliato l'«amore»⁵⁰² per l'educazione italiana, incoraggiando alcune AIMS a creare nuove scuole. Durante il periodo qui considerato, infatti, le AIMS “Italia” (1884), “XX Settembre” (1884), “Unione Meridionale” (1887) e “Patria e Lavoro” (1888) istituirono nuove scuole elementari, mentre la “Margherita di Savoia” fondò un giardino d'infanzia fröebeliano. Tuttavia, le fonti non permettono di stabilire una relazione di causa-effetto tra il PCPI e le nuove fondazioni.

Nel caso di “Italia”, le scuole rientravano nelle strategie dei dirigenti per attrarre più soci. A marzo del 1884, il vicesegretario dell'AMIS sostenne che lo sviluppo del sodalizio non poteva basarsi solo sul mutualismo, già offerto da tutte le altre associazioni, ma che occorreva offrire un “servizio” aggiuntivo: «Noi non dobbiamo sperare il nostro sviluppo in massima parte del mutuo soccorso ma bensì dall'istruzione, poiché numerosissime sono in Buenos Aires queste Società e pochissime coloro che non siano iscritti già in parecchie di esse. Cosicché, non potremmo sperare grande incremento se non con buona istruzione».⁵⁰³

In seguito, l'apertura della scuola nel centro della città suscitò le proteste di un gruppo di soci della periferia, che dichiarò che avrebbe abbandonato l'AMIS se non fosse stata aperta una nuova scuola nella loro località: «oltre cinquanta consoci, abitanti sulla località detta basso dei forni, non potendosi giovare per l'educazione dei loro figli, della scuola aperta nella sede sociale, che da essi rimane troppo distante, han palesata l'idea di volersi dimettere in massa, pur formare un club scolastici, qualora, a spese dell'associazione, non venisse anche colà aperta una scuola».⁵⁰⁴ La leadership, quindi, creò una commissione per studiare la questione e finalmente approvò la richiesta in quanto «trova[va] equo e vantaggioso per la società l'impianto d'una scuola sulla località, avuto riguardo al possibile aumento di soci pur conseguenza, stante che in quella località non vi è nemmeno l'ombra di tale istituzione».⁵⁰⁵ Anche se restano ancora molte domande sulle motivazioni dei vicini richiedenti (erano veramente interessati alla scuola o in realtà volevano un trattamento “equo” per tutti i soci? Volevano un'educazione “italiana” o sarebbe stato sufficiente qualsiasi tipo

⁵⁰² I. Martignetti, *Le scuole italiane nella Repubblica Argentina*, cit., p. 301.

⁵⁰³ AAUB, *Società Italia, Verbale consiglio direttivo dal 16 gennaio 1883 al 1° marzo 1886*, seduta straordinaria del consiglio direttivo del 11/02/1884, f. 91.

⁵⁰⁴ AAUB, *Società Italia, Verbale consiglio direttivo dal 16 gennaio 1883 al 1° marzo 1886*, seduta ordinaria del 26/03/1884, f. 108.

⁵⁰⁵ AAUB, *Società Italia, Verbale consiglio direttivo dal 16 gennaio 1883 al 1° marzo 1886*, seduta straordinaria dell'assemblea generale del 13/04/1884, f. 119.

di istruzione?) quelle dei dirigenti sembrano abbastanza chiare: attrarre più soci e conservare quelli già esistenti.

Purtroppo, per quanto riguarda “Unione Meridionale”⁵⁰⁶ e “XX Settembre” non ci sono informazioni sulle fondazioni. Invece, nel caso di “Patria e Lavoro” i verbali del CD indicano che l’iniziativa fu promossa dal presidente dell’AIMS⁵⁰⁷, Felice Romano, giornalista, fondatore del giornale “Roma” e collaboratore di “La Patria degli Italiani”. Nonostante le preoccupazioni di alcuni soci riguardanti la sostenibilità finanziaria dell’istituzione scolastica⁵⁰⁸, l’assemblea approvò la proposta grazie all’assicurazione del presidente di farsi carico personalmente delle spese in caso di mancanza di fondi.⁵⁰⁹ La scuola sembra aver suscitato interesse all’interno della comunità, dato che nel 1890 gli studenti iscritti ammontavano già a 112.⁵¹⁰ Tuttavia, le difficoltà economiche (non risolte da Romano) fecero sì che l’AIMS assumesse una sola maestra per tutta la scuola. Nel 1889, la docente chiese al CD un aumento di stipendio per compensare «l’aumento continuo degli alunni e il rincaro degli articoli di prima necessità»⁵¹¹, legato al processo inflazionario di quell’anno. L’AIMS rispose affermativamente, ma nei mesi seguenti diversi soci proposero di abbassare ancora lo stipendio, misura finalmente presa a marzo del 1890 su mozione del socio Raffaello Pagano, che segnalava che il salario della maestra (80 “pesos”) era superiore a quello pagato dalle altre AIMS.⁵¹² La maestra solo riuscì a ottenere il supporto di un’altra insegnante, assunta dalla “Patria e Lavoro” con uno stipendio di 40 “pesos,” ovvero la metà di quello percepito dalla docente principale.⁵¹³

Da parte sua, il giardino d’infanzia fu istituito nel 1885 dall’associazione femminile “Margherita di Savoia”, fondata nel 1878 con l’obiettivo di promuovere sia il mutuo soccorso che l’educazione.⁵¹⁴ Diversamente dalle altre associazioni femminili dell’epoca gestite da uomini, la “Margherita” era guidata da un CD⁵¹⁵ composto esclusivamente da donne, tra cui Bianca

⁵⁰⁶ Nonostante l’appellativo dell’associazione, alcune fonti riportano che essa era aperta a tutti gli italiani, non limitandosi esclusivamente a quelli meridionali. *Unione Meridionale*, in *Gli Italiani nel Sud America ed il loro contributo alla guerra 1915-1918*, Buenos Aires, Arigoni & Barbieri, 1923, p. 264.

⁵⁰⁷ AAUB, *Società filantropica italiana Patria e lavoro. Verbali del consiglio direttivo dal 1/12/1885 al 30/9/1890*, seduta ordinaria del 13/03/1888, f. 279.

⁵⁰⁸ Ivi, assemblea trimestrale ordinaria del 29/04/1888, f. 299.

⁵⁰⁹ Ivi, seduta ordinaria del 19/03/1889, f. 395.

⁵¹⁰ Ivi, seduta ordinaria del 03/06/1890, f. 521.

⁵¹¹ Ivi, seduta ordinaria del 30/04/1889, f. 404.

⁵¹² Ivi, seduta ordinaria del 18/03/1890, f. 494.

⁵¹³ Ivi, seduta ordinaria 22/04/1890, f. 503.

⁵¹⁴ I. Martignetti, *Istituzioni italiane nella Repubblica Argentina*, cit. p.259.

⁵¹⁵ Esso era composto da 18 membri (presidentessa, vicepresidentessa, segretaria, tesoriera, vicetesoriera e dodici consigliere), con voto deliberativo e annuale. *Statuto e regolamento interno della Società Femminile Italiana di Mutuo Soccorso Margherita di Savoia fondata il 1° gennaio 1879 e riconosciuta persona giuridica dal superiore governo della nazione argentina con decreto del 28 settembre 1897*, Barracas al Sud, Imprenta y Librería “La voz de comercio”, 1900.

Baldizzoni, Maria Vega, Catterina Vignes ed Emma Bedogni⁵¹⁶, di cui non si sono trovate informazioni.⁵¹⁷ L'AIMS aveva anche un'assemblea formata dalle socie che teoricamente dovevano possedere i seguenti requisiti: essere italiane e/o figlie/mogli di italiani; avere tra 12 e 40 anni; essere proposte al CD da una socia dell'AIMS; non avere mai abortito o avere sofferto malattie causate dalla «sregolatezza»⁵¹⁸ o dall'abuso di alcol; pagare la quota mensile e rispettare le regole istituzionali. In cambio, le socie (che nel 1898 erano 2200, circa⁵¹⁹) godevano di vari servizi come l'assistenza medica e farmaceutica, le indennità in caso di malattia o di inabilità al lavoro, servizi funebri e il diritto di mandare i figli all'asilo. Questa istituzione era anche aperta ai figli delle donne italiane che, pur non essendo socie, pagavano una modesta quota mensile, e ai "bambini stranieri", cioè provenienti da famiglie non italiane, previa approvazione del CD.

L'asilo era affidato a un direttore eletto annualmente dal CD, che era responsabile della supervisione didattica dell'istituzione.⁵²⁰ Questa carica era sempre occupata da uomini con esperienza nelle scuole elementari italiane, come ad esempio Carlo Scotti, Ignazio Martignetti e il maestro Alfonso Vesce. Inoltre, il regolamento dell'asilo prevedeva la presenza di una "Commissione di Dame Ispettrici", incaricate del controllo della pulizia delle scuole, della verifica della qualità del cibo fornito ai bambini e della supervisione delle maestre. Infine, c'erano i "Protettori dell'asilo", ovvero uomini e donne appartenenti alla classe elevata della "colonia", che "protegevano" economicamente l'asilo, interpretando questo supporto in termini di "carità" e "beneficenza".

Secondo il già menzionato rapporto di Rigoni Stern del 1885, l'obiettivo principale del giardino era quello di «desenvolver la inteligencia de los niños, sin fatigarlos con el estudio»⁵²¹, preparandoli per «ir más tarde a la escuela, sin la repugnancia que se manifiesta generalmente en los niños cuando tienen que presentarse por primera vez delante del maestro», e «dejar en libertad las madres, generalmente obreras, para ocuparse de sus quehaceres».⁵²² Dello stesso parere era il diplomatico Ausonio Franzoni, che nel 1898 segnalava che il giardino aveva lo scopo di educare la prima

⁵¹⁶ I. Martignetti, *Le scuole italiane nella repubblica argentina*, cit. p. 309; A. Franzoni, *Sviluppo morale della collettività*, in Comitato della Camera Italiana di Commercio e Arti (Comp.), *Los Italianos de la República Argentina. Parte generale*, Buenos Aires, 1898, p. 27.

⁵¹⁷ Al riguardo va ricordato «el patrón androcéntrico que rige sobre la conformación de los archivos». P. Caldo, M. Vignoli, *Maestras, prácticas, género e historia: Hacia una historia de la educación en tiempos de la consolidación de los sistemas educativos*, «Anuario de Historia de la Educación», v. 17, n.2, 2016, p. 52.

⁵¹⁸ *Statuto e regolamento interno della Società Femminile*, cit.

⁵¹⁹ I. Martignetti, *Le società italiane di mutuo soccorso*, cit., p. 237.

⁵²⁰ *Società Margherita di Savoia Primo giardino d'infanzia (sistema Froebel) calle Europa 854*, Buenos Aires Tip. "Le società italiane", Rodríguez Peña, 1894.

⁵²¹ A. Rigoni Stern, *Colaboración. Cuadro estadístico de las escuelas italianas en la capital*, p. 107.

⁵²² *Ibidem*.

infanzia e «di permettere a molte madri operaie di accudire alle loro occupazioni».⁵²³ Il giardino, infatti, era aperto tutti i giorni, compresi i giorni festivi, e garantiva una vasta gamma di orari che soddisfacevano le esigenze delle madri lavoratrici.⁵²⁴ Inoltre, dobbiamo considerare che a Buenos Aires non esistevano molti asili pubblici, in quanto lo Stato argentino dava priorità alla scuola elementare, che era incaricata di "civilizzare" la popolazione. L'educazione della prima infanzia, pertanto, era considerata responsabilità delle famiglie e, in particolare, delle madri.⁵²⁵ Non a caso, nello stesso periodo, le donne del movimento socialista e anarchico promossero iniziative educative per la prima infanzia, che offrivano alle madri lavoratrici un luogo dove lasciare i propri figli, garantendo loro cibo, letture, passeggiate e svago.⁵²⁶

Infine, va menzionato che, come suggerito dal PCPI, l'asilo adottò il metodo fröebeliano, applicato dalla maestra Clorinda Zalla, che apparentemente lo aveva imparato in Europa prima di emigrare in Argentina.⁵²⁷ Nel 1885 il giardino accoglieva 80 bambini che, secondo Martignetti, venivano educati senza punizioni fisiche attraverso «assennati giuochi ed ordinate occupazioni» che rispettavano «l'ordine e lo svolgimento della natura» per «rinvigorirne le forze fisiche, e svilupparne armonicamente tutti gli istinti e tutte le disposizioni».⁵²⁸

5. Le ripercussioni del PCPI nell'opinione pubblica

Come accennato in precedenza, il PCPI suscitò una forte critica da parte dei nazionalisti argentini, tra cui l'ex presidente Sarmiento, che all'epoca ricopriva la carica di "Superintendente general de las escuelas de las escuelas del consejo nacional de educación". Subito dopo il congresso, Sarmiento scrisse diversi articoli sul giornale "El Nacional", in cui caratterizzò le scuole italiane come "anti-naturali" doppioni di quelle argentine, che erano state migliorate durante il suo mandato.⁵²⁹ Secondo

⁵²³ A. Franzoni, *Sviluppo morale della collettività*, cit. p. 27.

⁵²⁴ Da dicembre a febbraio il giardino funzionava dalle 8:00 alle 15:00 e durante il resto dell'anno dalle 9:00 alle 16:00. *Società Margherita di Savoia Primo giardino d'infanzia (sistema Froebel)*, cit.

⁵²⁵ S. Carli, *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880-1955*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2002; M. Fernández País, R. Elizabeth Ponce (a cura di) *Dossier Historia de la Educación Inicial* «Anuario de Historia de la Educación», v. 21, n.1, 2020; M. Fernández País, *Mujeres, género y jardines de infantes: Entre el regazo materno y la sala*, in «Anuario de Historia de la Educación», v. 18, n. 1, 2017, pp. 111-132; A. Malajovich. (a cura di) *Experiencias y reflexiones sobre la Educación Inicial, una mirada latinoamericana*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2006.

⁵²⁶ S. Carli, *Niñez, pedagogía y política*, cit., p. 144; D. Barrancos, *Socialistas y suplementación de la educación pública: la Asociación Bibliotecas y Recreos infantiles*, in G. Morgade, (a cura di) *Mujeres en la educación. Género y docencia en Argentina 1870-1930*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1997, pp. 130-150.

⁵²⁷ A. Rigoni Stern, *Colaboración. Cuadro estadístico de las escuelas italianas en la capital*, p. 107

⁵²⁸ *Società Margherita di Savoia Primo Giardino d'infanzia (sistema Froebel)*, cit.

⁵²⁹ «Aquella preocupación aristocrática que habría hecho hace diez años enrojecer a nuestras familias patricias si sus hijos hubieran ido a codearse con morenitos o pardos en la *escuela del Estado*, ha desaparecido por completo. Hace diez años se enseñaba en las escuelas públicas a leer mal, a escribir peor y a contar a veces al revés. Basta oír hoy a un niño repetir todas las nociones generales adquiridas en la clase, por un método racional, para observar cómo marchan esas

lui, la «anomalía»⁵³⁰ che spingeva le famiglie italiane a fare sacrifici per pagare due volte l'educazione dei figli era rappresentata dall'insensata proposta del PCPI di “educare italianamente”, ovvero di “conservare stranieri” i bambini attraverso un'educazione «patrioter»⁵³¹ che includeva le materie argentine solo come una mera «concesión al País».⁵³² Per Sarmiento, l'unico risultato delle scuole italiane era quello di sottrarre denaro ai lavoratori italiani per fare in modo che i loro figli non imparino lo spagnolo, non riescano a trovare lavoro e vengano educati in scuole di qualità inferiore sia dal punto di vista materiale che pedagogico. Infatti, dal suo avviso, il PCPI non aveva portato nessuna novità pedagogica: «Nada habría que aprender de ese Congreso, por la razón sencilla que ninguno de los que habló en él, es una entidad en materia de pedagogía. Creemos que la Italia está hoy más atrasada en educación primaria que la República Argentina y que las otras naciones de Europa, porque es la última nación que se haya emancipado de la antigua ignorancia y despotismo».⁵³³

Inoltre, sosteneva che le scuole italiane avevano l'obiettivo di «hacer una Italia aquí, o bien de preparar a los hijos de italianos para volver a la Italia europea cuando sean adultos»⁵³⁴, insegnandogli idee monarchiche (in un Paese repubblicano) e impedendogli di progredire nella loro patria di nascita, che li considerava pienamente cittadini e li invitava a partecipare alle loro istituzioni. Si trattava di un patriottismo malinteso, che non offriva benefici a nessuno (nemmeno all'Italia) e che lottava contro la “legge del tempo” che avrebbe fatto dei figli degli italiani dei veri argentini. Infine, considerava sbagliato «creer que quien nace europeo y se traslada a vivir a América puede ejercer otra influencia que la del mérito personal»⁵³⁵ e, appellandosi alla dottrina Monroe, affermava: «los destinos de América son otros que los de Europa. La América para los americanos, no se ha dicho así no más porque es una necesidad, y una indicación del buen sentido».⁵³⁶

cosas y cuánta distancia hay entre la enseñanza rudimentaria recibida por nosotros, que no somos tan viejos y la que nuestros hijos han adquirido». D. F. Sarmiento, *Las escuelas italianas. Su inutilidad*, «El Nacional», Buenos Aires, 13/01/1881, in *Obras de D. F. Sarmiento*, cit., pp. 54-55.

⁵³⁰ Ivi., p.56.

⁵³¹ Ibidem.

⁵³² Ibidem.

⁵³³ Id., *Las escuelas italianas*, «El Nacional», Buenos Aires, 14/01/1881, in Ivi., p. 61. La frase era anche una risposta all'opinione del giornale argentino “La Nación”, che lamentava l'assenza delle autorità argentine al PCPI, considerato quale «verdadero acontecimiento [que] está llamado a ejercer una poderosa y benéfica influencia, no solo en las escuelas fundadas y costeadas por la colonia italiana, sino que también en las mismas escuelas del Estado, que aunque tienen regular organización, necesitan siempre de buenos ejemplos y nobles estímulos». *Congreso pedagógico italiano*, «La Nación», Buenos Aires, 13/01/1881, p. 1.

⁵³⁴ D. F. Sarmiento, *Una Italia en América*, «El Nacional», Buenos Aires, 19/01/1881, in *Obras de D. F. Sarmiento*, cit., p. 70.

⁵³⁵ Id. *Emigración. De Europa a América*, «El Nacional», Buenos Aires, 18/01/1881, in Ivi., p. 67-68.

⁵³⁶ Ivi, p. 67.

Pochi giorni dopo, Attilio Boraschi rispose sulle pagine di “La Patria” che, «senza ostentare di essere all’altezza delle migliori del mondo», le scuole italiane erano «non di meno sufficientemente provviste di insegnanti, di mobili, di attrezzi scolastici, ecc.». ⁵³⁷ Inoltre, segnalava che le scuole non erano inutili in quanto riflettevano il «dovere» ⁵³⁸ dei genitori italiani di trasmettere ai figli la lingua e l’amore per il loro Paese e che «la ragione di Stato» non era superiore alla «legge naturale» e ai «diritti del cittadino». ⁵³⁹ Infine, il medico sottolineava la decisione presa dal PCPI riguardante l’introduzione delle materie “argentine”, necessarie per la vita dei bambini nati e cresciuti in Argentina.

La questione del “dovere” dei genitori italiani e la difesa della libertà di insegnamento furono riprese da diversi articoli di “La Patria” e di “L’operaio italiano”, che ricordavano anche il contributo delle scuole italiane alla lotta contro l’ignoranza in Argentina e smentivano il loro apparente approccio monarchico e anti-argentino volto a creare “un’Italia in America”. Un altro argomento utilizzato era che le scuole italiane non erano responsabili della scarsa «virtù assimilatrice» ⁵⁴⁰ degli argentini, che concedevano i diritti politici solo agli stranieri naturalizzati, non offrivano «garanzia e sicurezza» ⁵⁴¹ per la fortuna e applicavano la legge in modo arbitrario, rendendo poco attraente il Paese. Infine, affermavano che la scuola pubblica non era adatta ai figli degli italiani in quanto non insegnava l’italiano e faceva nascere nel loro cuore «un odio implacabile verso tutto ciò che loro ricordava non correre nelle vene il puro sangue dei figli del paese». ⁵⁴² La scuola italiana, invece, gli insegnava che «l’essere nati italiano, o l’essere figli d’italiani, non è stigma d’averne vergogna, ma è un vanto d’andarne superbi ed da non doverne piegar la testa di fronte a chicchessia». ⁵⁴³ La fonte mette in luce la crescente ostilità argentina nei confronti degli italiani, sviluppata soprattutto negli anni Ottanta. ⁵⁴⁴

⁵³⁷ A.B, *Le scuole italiane*, «La Patria», Buenos Aires, 16/01/1881.

⁵³⁸ *Ibidem*.

⁵³⁹ *Ibidem*.

⁵⁴⁰ *Risposta chiara*, «La Patria», Buenos Aires, 21/01/1881, p. 1. Cfr. *Sintesi*, «La Patria», Buenos Aires, 22/01/1881, p. 1.

⁵⁴¹ *Verità spiacevole*, «L’operaio italiano», Buenos Aires, 13/01/1881.

⁵⁴² *Le scuole italiane sono inutili*, «L’operaio italiano», Buenos Aires, 15/01/1881.

⁵⁴³ *Ibidem*.

⁵⁴⁴ Al riguardo Devoto segnala: «La Patria Italiana [il giornale] refiere un caso en el que jóvenes porteños que circulan en un tranvía lanzaban escupitajos contra los participantes en una fiesta de trabajadores italianos y Fray Mocho [pseudonimo dello scrittore e giornalista argentino José S. Álvarez Escalada] retrata una anécdota semejante sobre los jóvenes que asistían en el puerto al desembarco de los inmigrantes. Este último caso es quizás más interesante porque las pullas a los inmigrantes procedían de personajes que eran hijos argentinos de inmigrantes». F. Devoto, *Historia de los italianos*, cit., p. 157.

Secondo quanto affermato da Manzioli⁵⁴⁵, solo "L'Amico del popolo", un giornale di stampo repubblicano, espresse un atteggiamento critico nei confronti delle scuole italiane a causa del loro presunto orientamento monarchico,⁵⁴⁶ delle loro scarse prestazioni scolastiche e la scelta di insegnare l'italiano come prima lingua: «siamo intimamente convinti che nelle nostre scuole si deve insegnare l'italiano per mezzo dello spagnolo [...] è inutile incapricciarsi in una malintesa suscettibilità nazionale. I nostri figli sono destinati a parlare lo spagnolo, ed a vivere una in mezzo a una società spagnola».⁵⁴⁷

Tuttavia, va segnalato che il tono radicalizzato del dibattito fu circoscritto alla stampa italiana e non all'ambito delle AIMS, i cui dirigenti erano interessati a conservare buoni rapporti con le autorità argentine. A fine gennaio, infatti, il presidente di "Unione e Benevolenza", il dottore Annibale Blosi, tenne un discorso presso l'AIMS in cui, di fronte a genitori e studenti, dichiarò la sua intenzione di sostenere le scuole per «allevare generazioni che sappiano amare questo paese [Argentina], nello stesso tempo che non ignorino quale sia il paese dei loro padri, quale sia la nostra lingua, quale sia la colonia italiana».⁵⁴⁸ Secondo lui, "Unione e Benevolenza" voleva sostenere le sue scuole «perché si faccia la fusione fra l'elemento che viene d'Italia e quello che da italiani nasce nel paese».⁵⁴⁹ Per questo, concluse il discorso con un augurio per gli studenti: «Sia per voi suprema aspirazione il poter confondere in un solo evviva l'Italia e l'Argentina».⁵⁵⁰ Da parte sua, a metà febbraio, "Nazionale Italiana" invitò alla sua cerimonia di premiazione scolastica Sarmiento e Manuel Pizarro, "Ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública", che vennero accolti da un gruppo di studentesse che recitarono componimenti poetici in italiano e in spagnolo, cercando di fare vedere agli ospiti «quando siano avanzate nello studio».⁵⁵¹ Successivamente, il dottor Pizarro tenne un discorso sulla nazionalità dei figli dei migranti italiani, sottolineando la «graduale formazione [in Argentina] di un'unità etnica, salda base della nazionalità».⁵⁵² Secondo le cronache giornalistiche, il discorso fu ben accolto dai presenti.

In ogni caso, oltre a questo gesto di conciliazione, il dibattito giornalistico peggiorò la reputazione pubblica delle scuole italiane e portò a un ripensamento del ruolo educativo dello Stato argentino: non a caso, negli anni seguenti furono istituite le basi del sistema scolastico nazionale.

⁵⁴⁵ P. Manzioli, *Sarmiento e la questione italiana*, cit., pp. 371-375.

⁵⁴⁶ «Il loro cuore educato a sentimenti opposti alla vita repubblicana, le loro menti piene di retrograde idee, ed imbeviti alla scuola monarchica, non potranno dare al paese che cittadini scettici», «L'Amico del popolo», Buenos Aires, 19/06/1881, citato da Manzioli, p. 372.

⁵⁴⁷ Ibidem.

⁵⁴⁸ *Le scuole italiane*, «L'operaio italiano», Buenos Aires, 30/01/1881.

⁵⁴⁹ Ibidem.

⁵⁵⁰ Ibidem.

⁵⁵¹ *Festa scolastica*, «La Patria», Buenos Aires, 22/02/1881, p.1.

⁵⁵² Ibidem.

Tuttavia, contrariamente a quello che ci si poteva aspettare, la stampa e le AIMS si schierarono a favore della legge 1420 per la sua natura laica, che aveva scatenato la dura opposizione della Chiesa cattolica. Infatti, il promotore Eduardo Wilde, “Ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública”, fu dichiarato socio onorario dal CI della “Colonia Italiana”.⁵⁵³ Riguardo questo complesso fenomeno, Devoto segnala:

Algo contradictorio había en esa actitud de la colectividad italiana ya que si bien la ley determinaba el principio de laicidad de la enseñanza (que la dirigencia comunitaria compartía ampliamente), también constituía una defensa de la enseñanza pública (que en un terreno ideal era opuesto al principio de las escuelas comunitarias). En cualquier caso, el elemento anticlerical fue el decisivo, además de los vínculos que seguían existiendo entre las distintas logias masónicas que agrupaban a peninsulares y aquellas que reunían a buena parte de la dirigencia argentina⁵⁵⁴

Negli anni seguenti, le polemiche giornalistiche sulle scuole italiane continuarono come conseguenza del teso clima politico segnato dal generalizzato rifiuto dei migrati e delle loro istituzioni alla cittadinanza argentina⁵⁵⁵ e dall’emergere di discorsi colonialisti, come quello di Gerolamo Boccardo, noto autore di manuali scolastici di geografia in Italia, che nel 1885 pubblicò un articolo in cui proponeva di approfittare delle “colonie di emigrati” e della debolezza degli Stati sudamericani per un’occupazione territoriale. Anche se la tesi fu rigettata dalla comunità italiana a Buenos Aires⁵⁵⁶, alcuni dirigenti rafforzarono la componente nazionalistica dei discorsi. Un esempio è Cittadini, che nel 1886 affermò che l’obiettivo della “colonia” era evitare il completo assorbimento culturale attuato dalla società Argentina, in modo da lasciare in essa un “vago lampo di italianità” servendosi delle istituzioni etniche, tra cui le scuole, per compensare la “madre patria” per la perdita di risorse legate all’emigrazione:

⁵⁵³ *Notizie storico statistiche della Società Colonia Italiana*, cit. Va comunque sottolineato che questo accordo non fu privo di tensioni. Per esempio, durante la manifestazione di settembre del 1883 a favore della legge 1420, alla quale parteciparono circa 15 mila persone, il politico argentino Roberto Levingston sfruttò l’occasione per sostenere la necessità di nazionalizzare gli stranieri, una politica contrastante con gli ideali dell’AIMS e di Basilio Cittadini, un altro oratore della riunione. F. Devoto, *Historia de los italianos en Argentina*, cit., p. 151.

⁵⁵⁴ F. Devoto, *Historia de los italianos en Argentina*, cit., p. 151.

⁵⁵⁵ La legge di naturalizzazione (1869) prevedeva che gli stranieri potessero richiedere volontariamente la cittadinanza argentina dopo due anni di residenza. Senza di essa, tuttavia, gli stranieri avevano gli stessi diritti degli argentini, ad eccezione di quelli politici, in realtà poco attraenti vista la natura fraudolenta del sistema politico locale. Tuttavia, negli anni Ottanta la legge fu fortemente promossa dalla classe dirigente argentina per nazionalizzare la popolazione emigrata, canalizzare istituzionalmente le loro proteste e legittimare un sistema politico poco rappresentativo.

⁵⁵⁶ Cfr. F. Bertagna, *La stampa italiana*, cit., p. 31.

Tocca a noi l'adoperarci affinché i nuovi elementi si sottraggano il più possibile all'influenza assimilatrice locale non nel senso di creare ostacoli alla nazionalità argentina e di rendere malagevole al popolo che ci ospita il conseguimento dei suoi alti fini politici ed economici, ma nel senso di conservare all'azione dei nostri immigranti il carattere italiano, sì che col tempo e colle naturali trasformazioni prodotte dallo innesto di tanto sangue nuovo, questo paese pur conservando intatte la sua autonomia, la sua sovranità e le sue splendida istituzioni, prenda una fisionomia politica, molare e sociale da cui traluca un lampo di vaga italianità [...]

Tale è il nostro compito - e sotto codesti rispetti giovano le scuole italiane, giova la stampa italiana, giovano le istituzioni operaie delle nostre colonie, le Esposizioni, le industrie, le arti belle esercitate con questo concetto sanamente ed altamente patriottico. [...]

Qui dobbiamo noi, figli di una Italia assai più potente e più civile, rinnovare quell'opera di sagace diffusione della cultura nazionale -e soltanto col volgere i nostri sforzi a questo fine patriottico- non col fidare di frasi slombate e ubbriacare di fumo i nostri concittadini - riusciremo a compensare la madre patria del danno positivo che le reca economicamente l'esodo dei suoi abitanti, perché se ogni adulto non restituisce sotto alcuna forma alla terra di nascita il capitale che le sottrae col semplice fatto di abbandonarla, è evidente che l'emigrazione è una perdita effettiva, è un salasso continuo⁵⁵⁷

Una proposta del genere non poteva che sollevare nuove critiche da parte dei nazionalisti argentini, come Sarmiento, che nel 1888 affermò che «Unione e Malevolenza» intendeva fare delle scuole «un instrumento de la política italiana en el Río de la Plata».⁵⁵⁸ La principale preoccupazione di «El Padre del aula» era l'uso delle scuole italiane come strumento dello Stato italiano per la sua espansione politica, cultura e commerciale all'estero, soprattutto dopo l'emanazione, nel gennaio del 1888, di una circolare di Crispi che consigliava agli emigrati di stringere il loro legame con l'Italia creando un'atmosfera italiana attraverso le scuole.⁵⁵⁹ Nel mese di settembre, però, Sarmiento venne a mancare. Uno dei suoi tanti lasciti fu una serie di argomenti contrastanti con la scuola italiana, che vennero successivamente ripresi da altri intellettuali nazionalisti, scandalizzati dalla retorica sempre più colonialista del MAE.

⁵⁵⁷ B.C, *Un alto compito*, «La Patria», Buenos Aires, 16/01/1886, p.1.

⁵⁵⁸ D.F. Sarmiento, *Los italianos en las escuelas de Buenos Aires y Montevideo*, «El Diario», 25/04/1888. In *Obras de D. F. Sarmiento*, cit. p. 342.

⁵⁵⁹ Cfr. *Italianitos* in «El Nacional», Buenos Aires, 18/4/1888, p. 1; *Escuelas italianas y el patriotismo en acción* in «La Patria argentina», Buenos Aires, 18/4/1888 p.1

V. La crisi della scuola italiana (1888-1914): natura, cause e bilanci

1. Il contesto della crisi

Nel periodo considerato in questo capitolo, in Argentina si assistette al consolidamento del modello economico agro-esportatore e del sistema politico noto come "Régimen conservador" (1889-1916), caratterizzato dalla frode elettorale, dal clientelismo politico e dal controllo dei risultati elettorali tramite accordi politici all'interno dell'élite.⁵⁶⁰ Inoltre, furono anni segnati dalla radicalizzazione della protesta sociale e dall'emergere di un movimento operaio organizzato, a cui gli italiani presero parte attivamente. Gli stranieri, infatti, furono individuati da molti politici argentini come i responsabili del "disordine social" in quanto portati di "ideologie esotiche", come l'anarchismo e il socialismo. Di fatto, pur conservando la politica migratoria di "porte aperte", lo Stato argentino sancì nel 1902 la legge "de Residencia" (n° 4.144), che consentiva al potere esecutivo di deportare gli stranieri che "disturbassero l'ordine pubblico", e nel 1910 emanò la legge di "Defensa Social" (N 7.029) che, tra le varie misure, vietava l'ingresso nel Paese ad anarchici o emigrati che rappresentassero un rischio per la "pace pubblica".

Per quanto riguarda il settore dell'istruzione, il periodo coincide con le fasi di «estructuración» (1884-1898), «expansión» (1898-1908) e «consolidación» (1908-1916)⁵⁶¹ del sistema scolastico nazionale, in cui vennero creati i principali organi educativi del Paese (come il CNE, il corpo di ispettori scolastici, i consigli scolastici, ecc.), fu diffusa la scuola pubblica e si ampliò la struttura burocratica del sistema. Inoltre, in questi anni la scuola acquistò gradualmente un ruolo centrale nel processo di formazione dell'identità nazionale argentina, attraverso l'implementazione di rituali scolastici patriottici e il rafforzamento dei contenuti curriculari nazionalistici, soprattutto durante la gestione di José María Ramos Mejía al CNE (1908-1913).⁵⁶²

In merito alle scuole private, va notato che, dopo la sanzione della legge 1420, esse continuarono a funzionare sostanzialmente come prima, in quanto le ispezioni del CNE furono abbastanza flessibili: oltre alla mancanza di risorse, è da segnalare che sospendere o chiudere un istituto privato

⁵⁶⁰ Cfr. N. Botana, *El orden conservador: la política argentina entre 1880 y 1916*, Buenos Aires, Cúspide, 2005; M. Z. Lobato (a cura di), *El progreso, la modernización y sus límites. Nueva Historia Argentina, T. V*, Buenos Aires, Sudamericana, 2000.

⁵⁶¹ R. Marengo, *Estructuración y consolidación del poder normalizador: el Consejo Nacional de Educación*, in A. Puiggrós, (a cura di), *Historia de la educación en la Argentina. Sociedad civil y estado en los orígenes del sistema educativo argentino*, Buenos Aires, Galerna, 1991, pp. 71-177.

⁵⁶² C. Escudé, *El fracaso del proyecto argentino*, Buenos Aires, Editorial Tesis 1990; E. Ciafardo, *Sobre la educación patriótica, algunos comentarios acerca de 'El fracaso del proyecto argentino', 1900-1914*, in «Anuario IEHS», n. VI, 1991, pp. 351-360.

era poco conveniente per un sistema scolastico che non era ancora in grado di accogliere tutti gli studenti presso le scuole pubbliche.⁵⁶³ Tuttavia, all'inizio del Novecento, una volta consolidata la scuola dello Stato, Ramos Mejía iniziò ad introdurre nuove misure per migliorare i controlli. Nel 1908, le pratiche di validazione dei titoli stranieri vennero rafforzate e fu stabilito che le materie istruzione civica, storia e geografia argentina dovevano essere impartite da argentini (nel 1910 furono abilitati anche i naturalizzati), mentre lo spagnolo doveva essere insegnato da maestri nati in un Paese ispano-parlante o con una conoscenza pratica della lingua. Inoltre, nello stesso anno venne stabilito che tutte le scuole private dovevano celebrare le “fiestas patrias” correlate all'indipendenza argentina, adottare i programmi nazionali e informare le autorità sugli orari e sui libri utilizzati. Infine, nel 1909, fu istituita la “Inspección General de Escuelas particulares” (IGES), con un corpo di ispettori specificamente dedicato alla supervisione delle scuole private. Va notato, però, che esso era integrato da un piccolo gruppo di maestri e insegnanti pubblici che, a differenza degli ispettori delle scuole pubbliche, non contava su intellettuali o politici di rilevanza nazionale. Inoltre, il CNE non aveva elaborato un discorso chiaro su quale ruolo dovessero svolgere le scuole private all'interno del sistema educativo argentino, motivo per cui i rapporti degli ispettori tendevano a circoscriversi ad aspetti tecnici, come l'igiene della scuola, e mancavano di una riflessione approfondita sull'adeguamento o meno degli istituti al progetto educativo nazionale.⁵⁶⁴

Dal canto suo, l'Italia attraversava un periodo segnato dalle ristrettezze del bilancio nazionale, dall'inizio della crisi agraria e dalla concorrenza colonialista tra le potenze europee, in cui il “Bel Paese” era in netto svantaggio. Il tale contesto, il Presidente del Consiglio e Ministro degli Esteri, Francesco Crispi (1887-1891), inaugurò una politica estera più attiva ed espansionista, che intendeva la tutela e la nazionalizzazione degli emigrati come fattori di una «diplomazia di potenza».⁵⁶⁵ Per questo motivo, le scuole italiane all'estero iniziarono a essere considerate dallo Stato italiano non solo come strumenti per migliorare l'istruzione dei migranti, ma anche come un mezzo per rinforzare il loro legame con l'Italia e per promuovere la penetrazione culturale e commerciale d'Italia all'estero. Infatti, nel 1889, un anno dopo della sanzione della legge 5866, che proponeva nuove forme di tutela per gli emigrati⁵⁶⁶, fu emanata la cosiddetta “legge Crispi” (R.D

⁵⁶³ M. Ceva, *Un panorama sobre los inmigrantes*, cit.

⁵⁶⁴ A. Silveira, *Las escuelas primarias particulares*, cit. pp. 178-190.

⁵⁶⁵ F. Grassi, *Il primo governo Crispi e l'emigrazione come fattore di una politica di potenza*, cit., p. 97.

⁵⁶⁶ «Essa proclamava la piena libertà di emigrare; disciplinava l'attività degli agenti e dei subagenti che dovevano ottenere, per esercitare la loro attività, una patente dal ministero dell'Interno; regolamentava i termini del contratto di trasporto; sottraeva l'emigrante all'imposizione di patti vessatori come l'obbligo di scambiare lavoro all'estero contro trasporto; creava le Commissioni arbitrali per la risoluzione delle vertenze tra emigranti e vettori, nel tentativo di difendere i primi dai soprusi abituali delle grandi compagnie di navigazione. Questo programma si tradusse ancora in un controllo dell'autorità di pubblica sicurezza finalizzato alla repressione degli illeciti». M. R. Ostuni, *Leggi e politiche di governo nell'Italia liberale e fascista*, in P. Bevilacqua et al. *Storia dell'emigrazione italiana, Partenze*, cit. p. 311.

6566 poi integrato dal R.D n. 6567), il primo ordinamento integrale delle scuole italiane all'estero. Il decreto prevedeva l'intero finanziamento delle "scuole governative", ovvero le scuole gestite interamente dallo Stato italiano nel bacino mediterraneo, e sovvenzioni in denaro e/o materiale didattico per le "scuole sussidiate", ovvero quelle di natura privata (confessionale o laica), insediate soprattutto nelle Americhe, che dovevano seguire i programmi e i metodi d'insegnamento italiani, pur adattandoli a quelli del Paese di accoglienza. Nel 1890, la "Circolare Damiani" confermò tali requisiti, aggiungendo l'obbligo di inviare rapporti trimestrali e di accogliere regolari ispezioni consolari.⁵⁶⁷ La legge Crispi creò anche "l'Ispettorato generale delle scuole coloniali", incaricato di gestire l'ordinamento didattico delle scuole, e le "disputazioni scolastiche" o "comitati di vigilanza", distribuiti in diverse circoscrizioni allo scopo di sostenere l'azione del console, principale responsabile della vigilanza sulle scuole. Il console, infatti, doveva promuovere l'interesse e la stima dei migranti per le scuole italiane all'estero, amministrare le loro risorse, ecc. Tale struttura, ripresa dalla cosiddetta "legge Blanc" del 1894 (R. D. n. 394 e 395), fu in parte modificata dalla "legge Tittoni" del 1910 (n. 867) che, tra altre misure, sostituì l'ispettorato con la "direzione generale"⁵⁶⁸ e, pur ribadendo il carattere laico della scuola, istituì nelle scuole elementari l'insegnamento religioso facoltativo su richiesta dei genitori (fuori dall'orario scolastico).⁵⁶⁹

Per quanto riguarda le migrazioni italiane in Argentina, dopo il saldo migratorio negativo del 1890, conseguenza della crisi del 1890⁵⁷⁰, i flussi italiani aumentarono notevolmente, registrando tra il 1895 e il 1914 più di un milione di arrivi. A differenza dei periodi precedenti, questa fase è caratterizzata dall'incremento del flusso meridionale, dall'aumento delle persone registrate al porto come artigiani e/o giornalieri e dalla crescita dell'indice di mascolinità dei "nuovi arrivati". Con lo scoppio della Grande Guerra, tuttavia, le migrazioni si ridussero drasticamente.⁵⁷¹ (Tab. n. 2).

A Buenos Aires gli italiani rappresentavano ancora un'alta percentuale della popolazione (Tab. n. 1) e tendevano a spostarsi dal centro geografico della città ai quartieri periferici come "Almagro", "Caballito", "Chacarita", e poi "Villa Devoto", "Villa Lugano" e "Villa del Parque," dove il prezzo dei terreni e delle abitazioni era più economico. Rispetto all'inserimento sociale e lavorativo, gli

⁵⁶⁷ G. Floriani, *Scuole italiane all'estero*, cit. pp. 13-25.

⁵⁶⁸ Il direttore generale aveva la responsabilità di organizzare e supervisionare la rete scolastica. La legge prevedeva anche la presenza di un Consiglio centrale, basato sul modello del Consiglio superiore della pubblica istruzione, che aveva il ruolo di monitorare il corpo insegnante e garantire la comunicazione tra i vari organismi ministeriali e gli avamposti all'estero, grazie alla partecipazione di un delegato del Commissariato dell'emigrazione e di un rappresentante degli insegnanti.

⁵⁶⁹ G. Floriani, *Scuole italiane all'estero*, cit. pp. 25-52.

⁵⁷⁰ Oltre alle conseguenze della crisi economica internazionale, nel 1890 in Argentina si produsse la "Revolución del Parque", una rivolta di militari e giovani della "Unión Cívica" contro il presidente Juárez Celman, rappresentante del conservatore e antidemocratico "Partido Autonomista Nacional" (PAN), che si concluse con la rinuncia del mandatario.

⁵⁷¹ F. Devoto, *Historia de los italianos*, cit. pp. 235-257; 317-327.

italiani mostravano ancora una notevole diversificazione: nel 1895 essi costituivano il 34 % del totale degli artigiani e industriali della città; il 18 % dei commercianti; l'8 % dei lavoratori dei trasporti; il 14 % del servizio domestico; l'11 % dei giornalieri; il 5 % delle forze armate; il 3 % del settore educativo e il 25 % dei professionisti liberali.⁵⁷² Un'altra caratteristica del gruppo era l'ancora elevato tasso di matrimoni interetnici: tra il 1893 e il 1897, il 67% degli italiani sposò donne italiane, mentre l'86% delle italiane sposò uomini italiani.⁵⁷³ In merito alla "immagine pubblica" degli italiani, è da segnalare che i pregiudizi su di essi persistevano⁵⁷⁴, ma c'era una preferenza nei loro confronti rispetto ai migranti "esotici" provenienti dall'Impero Ottomano o dalla Russia, i quali incontravano maggiori ostacoli per integrarsi alla società.

Riguardo alle AIMS, va notato che nel decennio 1890-1900 il loro numero aumentò a causa delle consuete divisioni della dirigenza e della creazione di nuove associazioni, spesso regionali e locali, fondate dai "nuovi arrivati" meridionali⁵⁷⁵: se tra il 1880 e il 1889 le AIMS furono 21, nel periodo 1889-1899 divennero 35.⁵⁷⁶ Tuttavia, la quantità di soci delle singole AIMS tese a diminuire⁵⁷⁷ per una serie di motivi: la proliferazione dei sodalizi; il processo di integrazione delle seconde generazioni⁵⁷⁸; la concorrenza con altre istituzioni come i sindacati e i partiti di sinistra, che offrivano anche assistenza sociale e sanitaria; la crescita degli spazi multietnici di sociabilità, come i caffè, i club di quartiere e le squadre sportive; lo spostamento degli italiani verso i quartieri periferici, dove le AIMS erano in minor numero, e il calo dei flussi migratori correlato alla Grande Guerra.

La perdita di soci fece sì che le finanze delle AIMS si indebolissero, soprattutto durante il processo inflazionario del 1890, anche perché il graduale invecchiamento dei soci comportava più richieste di medicine e pensioni. Il fenomeno mise in grave difficoltà le scuole, finanziate soprattutto dalle entrate sociali. Va ricordato che i sussidi del MAE erano scarsi e coprivano tra il 10 e il 5 % delle spese scolastiche⁵⁷⁹, in quanto le risorse del ministero erano destinate principalmente alle scuole del Levante e del bacino mediterraneo, zone strategiche della geopolitica italiana.

⁵⁷² Ivi., p. 281.

⁵⁷³ Ivi., p. 282.

⁵⁷⁴ Per José Ramos Mejía, ad esempio, gli italiani e i loro figli erano lavoratori diligenti ma possedevano un'educazione scarsa e un gusto poco raffinato, motivo per cui era necessario "spazzolarli" attraverso l'azione civilizzatrice della scuola. J.M. Ramos Mejía, *Las multitudes argentinas* (1899), Buenos Aires, Rosso, 1934, pp. 257-260.

⁵⁷⁵ I "notabili" del Sud trovarono una struttura associativa già condotta dall'élite del Nord, motivo per cui decisero di creare i propri sodalizi. F. Devoto, *Historia de los italianos*, cit., pp. 171-172.

⁵⁷⁶ S. Baily, A. Scarli, *Las sociedades de ayuda mutua*, cit., p. 490.

⁵⁷⁷ "Unione e Benevolenza", per esempio, contava 5600 soci nel 1901, 3800 nel 1906 e 2700 nel 1915. Ivi., p. 174.

⁵⁷⁸ Al processo di "argentinizzazione" contribuirono la scuola pubblica, la tendenziale mobilità sociale ascendente dei migranti, l'istituzione del servizio militare obbligatorio (1901) e del suffragio universale maschile (1912), ecc.

⁵⁷⁹ A. Boraschi, *Le scuole primarie italiane in Argentina*, cit., p. 223. I. Martignetti, *Le scuole italiane*, cit., p. 305.

2. La crisi della scuola italiana

Come abbiamo già visto, le critiche dei soci verso le scuole italiane iniziarono verso il 1880. Tuttavia, il quadro peggiorò con la crisi economica, la diffusione della scuola pubblica, i dibattiti sui giornali degli anni Ottanta e il fallimento della riforma del PCPI. Inoltre, la crisi aveva radici in una serie di elementi strutturali del contesto storico, come la graduale integrazione degli italiani nella società argentina, il loro spostamento verso i quartieri periferici (dove le scuole italiane erano in minor numero⁵⁸⁰) e l'arrivo dei migranti meridionali, che spesso presentavano una componente cattolica più affine alla scuola salesiana.

Di conseguenza, i soci tesero a dividersi tra quelli cercavano di conservare e migliorare le scuole per salvaguardare la cultura italiana, e quelli che preferivano chiudere o ridurre l'offerta formativa in modo da preservare le finanze sociali. Il caso più noto fu quello di "Unione e Benevolenza". Concretamente, ad aprile del 1888 una commissione speciale dell'AIMA consegnò al CD un progetto di riforma scolastica che, tenendo conto della diminuzione degli alunni e degli elevati costi delle scuole elementari, sopprimeva le scuole succursali e rinforzava quelle professionali, ovvero la scuola di disegno e quella commerciale, che entravano meno concorrenza con l'offerta pubblica. Il CD lo trattò in assemblea, proponendo anche la chiusura della scuola elementare della sede centrale, in quanto «se le scuole elementari diurne erano necessarie quando furono aperte e per una serie consecutiva di anni, perché facevan difetto le scuole pubbliche, [oggi] non lo sono più [...] i sacrifici fatti colla corsa di 6500 individui non sono compensati dallo scarso numero di alunni che frequentano le scuole diurne e dai risultati che da esse si ritraggono».⁵⁸¹ In un clima di tumulto, grida e minacce, l'assemblea rigettò il progetto e il CD rischiò di essere destituito.⁵⁸² Nei giorni successivi, la stampa italiana descrisse la riforma come un «tradimento all'italianità»⁵⁸³, mentre la stampa argentina la percepì come un freno agli abusi "colonialisti" dell'educazione italiana.⁵⁸⁴ Inoltre, secondo Saldías la polemica raggiunse dimensioni internazionali, in quanto la narrazione del conflitto sarebbe stata distorta, facendo credere al governo italiano che quello argentino volesse chiudere le scuole italiane. Come risposta, Damiani avrebbe dichiarato in Parlamento « les écoles

⁵⁸⁰ Nel 1911, infatti, il CI di "Unione Operai Italiani" segnalava che «causa principalissima dell'impoverimento numerico delle scuole è l'esodo della popolazione operaia [...] verso la periferia, mentre sono obbligate a rimanere nelle antiche sedi le scuole che hanno locali propri». AAUB, *Unione Operai Italiani, Verbali consiglio d'istruzione 04/03/1908 al 05/10/1917*, seduta del 07/03/1911, f. 42.

⁵⁸¹ AAUB, *Unione e Benevolenza. Relazioni della commissione direttiva alla assemblea, 4° trimestre 1871- 4° trimestre 1890*, Relazione dell'operato della commissione direttiva e dell'amministrazione all'assemblea del 15 aprile 1888, s/f.

⁵⁸² AAUB, *"Unione e Benevolenza", Registro dei verbali del consiglio direttivo dal 4 gennaio 1888 al 22 febbraio 1890*, seduta 31/03/1888, f. 41-42; verbale dell'assemblea trimestrale ordinaria del 15 aprile 1888, f. 51-53; verbale della seduta del 18 aprile 1888, f. 54.

⁵⁸³ L. Bertoni, *Patriotas, cosmopolitas*, cit., p. 67.

⁵⁸⁴ Cfr. *Italianitos*, in «El Nacional», cit.; *Escuelas italianas y el patriotismo en acción*, cit.

italiennes à Buenos Ayres seraient mises à l'abri de toute attaque ultérieure n'importe d'où elle viendrait, avec tous les moyens dont l'Italie dispose...».⁵⁸⁵

A causa della crisi, alcune scuole chiusero in modo definitivo, come quella dell'AIMS di Belgrano⁵⁸⁶, e altre in modo temporaneo, come le classi superiori delle scuole succursali di “Unione e Benevolenza” (1888). Le scuole più colpite, infatti, furono quelle insediate in locali affittati nella periferia della città, che comportavano importanti spese per le AIMS (le sedi centrali, come vedremo, tendevano a essere proprietà dei sodalizi). Tuttavia, come evidenziato dalla Tab. 4, tra il 1888 e il 1914, la quantità di scuole italiane aumentò, principalmente come conseguenza della fondazione di nuove scuole, tra cui alcune scuole professionali e due giardini d'infanzia, ovvero i livelli di istruzione trascurati dalla politica educativa argentina.

Tabella n. 4. Quantità di scuole italiane 1890-1914⁵⁸⁷

Anno	N° Scuole italiane
1890	9
1895	8
1898	11
1901	18
1904	23
1906	13
1908	13
1909	13
1911	14
1914	17

Per quanto riguarda il numero di studenti, l'*Annuario delle scuole italiane all'estero* indica che tra il 1889 e il 1914 la media complessiva degli alunni fu di 2000/2500 bambini, con forti variazioni nel 1906 (3199 alunni) e nel 1911 (1582) (Graf. 1). Si trattava di una quantità più o meno simile a quella del periodo precedente, ma ora poco incidente nel complesso della popolazione scolastica della città: se nel 1880 rappresentava circa il 10 % del totale, nel 1914 la cifra si ridusse all'1, 5%.⁵⁸⁸ La grande differenza era la massificazione dell'istruzione pubblica, che passò da 135 scuole

⁵⁸⁵ A. Saldías, *La politique italienne*, cit., pp. 82-83.

⁵⁸⁶ L. Prislei, *Inmigrantes y mutualismo*, cit., p. 53.

⁵⁸⁷ Tabella costruita sulla base delle statistiche di Favero. Id, *Le scuole delle Società Italiane*, cit. p. 378.

⁵⁸⁸ Cfr. CNE, *Educación común en la capital, provincias y territorios nacionales. Año de 1896-1897. Informe presentado al Ministerio de Instrucción Pública por el Dr. José María Gutiérrez, presidente del Consejo Nacional de Educación*. Tomo I. Buenos Aire, Litografía, imprenta y encuadernación de Guillermo Kraft, 1897, p. 82; CNE, *Educación común en la capital, provincias y territorios nacionales. Años 1913 y 1914. Informe presentado al*

con 26.076 studenti (1890) a 251 scuole con 136.000 alunni (1914) (Graf. 2⁵⁸⁹). In misura minore è anche da considerare la diffusione della scuola salesiana, frequentata da molti figli di italiani.

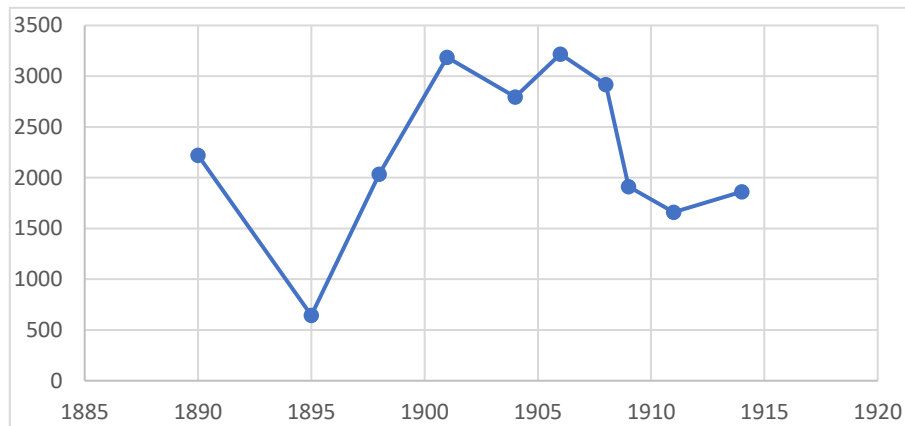
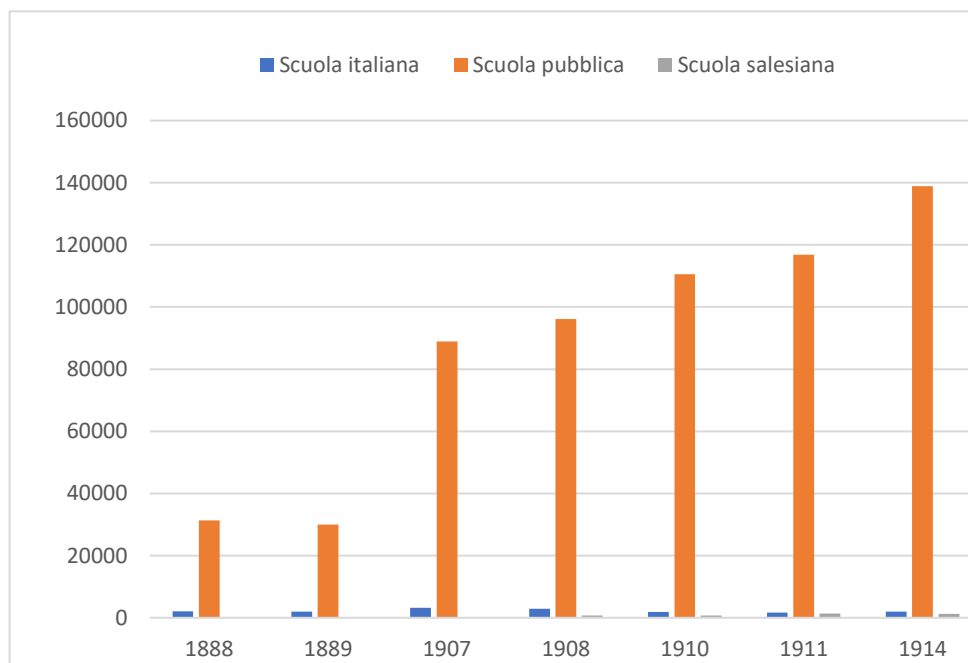


Grafico n. 1 Studenti delle scuole italiane (1885 a 1915)

Ministerio de Instrucción Pública por el Dr. Pedro Arata, presidente del Consejo Nacional de Educación, Buenos Aires, Compañía sud-americana de billetes de banco, 1916, pp. 53-110.

⁵⁸⁹ Costruito sulla base degli "informes" annuali del CNE e gli annuari delle scuole italiane all'estero.

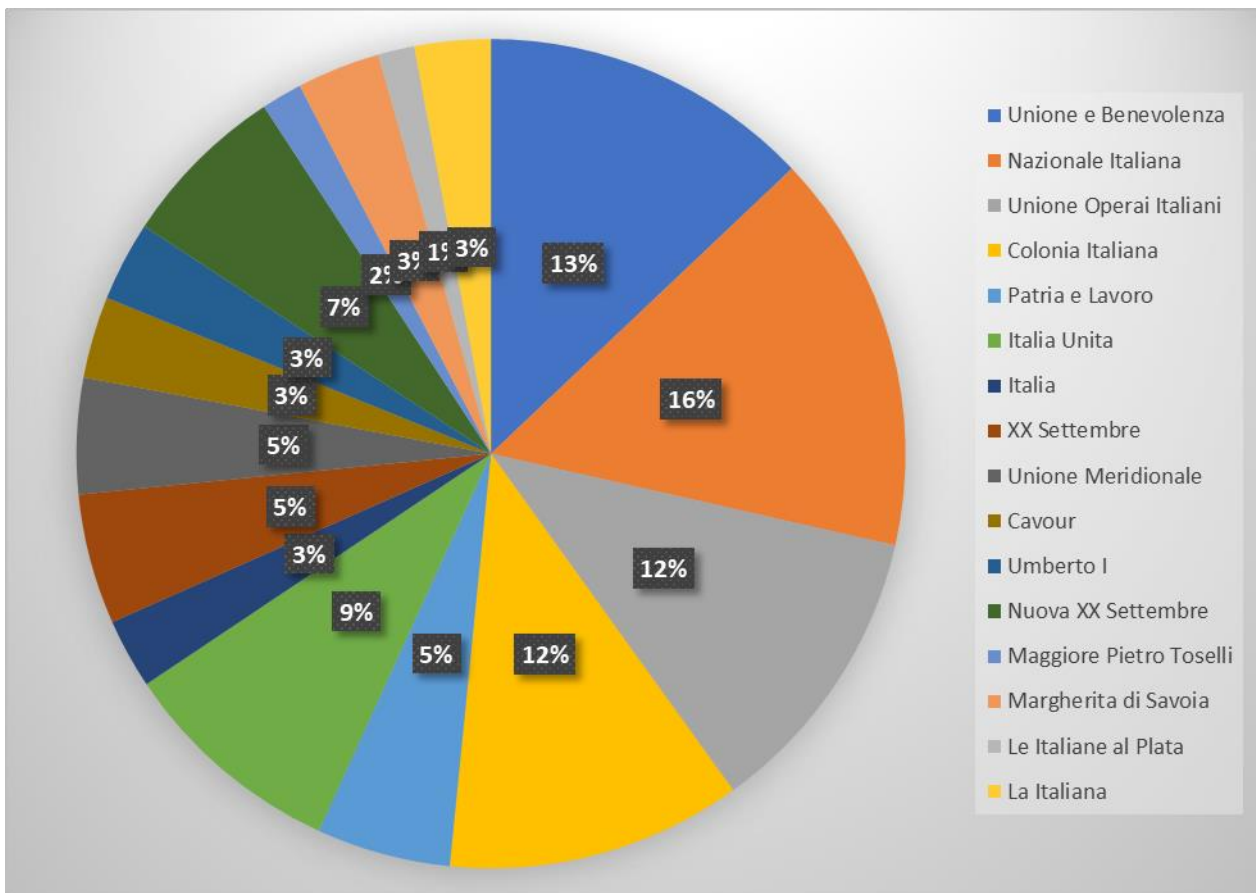
Grafico n.2. Sviluppo scuola italiana, pubblica e salesiana (1888-1914)



Inoltre, la crisi intensificò il concentramento degli alunni nelle AIMS con più risorse (Graf. n. 3⁵⁹⁰). Nel 1906, solo cinque sodalizi accoglievano più del 60 % degli alunni, ovvero "Nazionale Italiana" (16 %), "Unione e Benevolenza" (13 %), "Colonia Italiana" (12 %), "Unione Operai Italiani" (12 %) e "Italia Unita" (9 %). Il 40% restante si distribuiva nelle altri dodici AIMS, che concentravano dal 7% ("Nuova XX Settembre") all'1% ("Le Italiane al Plata" e "Maggiore Pietro Toselli") degli studenti. In concreto, questo significava che "Unione e Benevolenza" e "Nazionale Italiana" avevano rispettivamente 366 e 442 alunni, mentre "Le Italiane al Plata" e "Maggiore Pietro Toselli" 40 e 45.

⁵⁹⁰ I. Martignetti, *Le scuole italiane nella Repubblica Argentina*, cit. Le statistiche degli "Annuari delle scuole all'estero" non sono state considerate perché escludono le scuole non sovvenzionate dallo Stato italiano.

Grafico n.3. Distribuzione degli studenti delle scuole italiane nel 1905



Le nuove fondazioni

Le scuole elementari

Come evidenziato dalla Tab. 4, tra il 1888 e il 1914 furono create almeno quattro nuove scuole elementari. La prima, di natura mista, fu fondata dalla società “Umberto I” nel 1891 nel quartiere “Corrales”, nel Sud della capitale. Secondo Martignetti, la scuola era molto frequentata, ma i suoi diversi CI «non lasciarono mezzi intentati per assicurare l’esistenza della scuola, affidata ad un maestro, coll’obbligo di coprire anche la carica di gerente della Società». ⁵⁹¹ Inoltre, «le condizioni povere degli abitanti nel rione non consentivano il pagamento delle quattro o cinque lire mensili che costituivano il contributo degli alunni». ⁵⁹² La scuola, infatti, suscitò impressione negativa nello scrittore Angelo De Gubernatis, che verso fine Ottocento la visitò nell’ambito di un viaggio ufficioso in Argentina per studiare il conflitto per definizione dei confini nazionali con il Cile:

⁵⁹¹ I. Martignetti, *Le scuole italiane*, cit. p. 310.

⁵⁹² *Ibidem*.

«tutto vi appare ancora meschino, locale, materiale scolastico; l'aspetto è quello di una nostra scuola rurale di or sono quant'anni».⁵⁹³

Per tal motivo, nel 1902 il direttore della scuola, Francesco Gottelli, cercò il patrocinio del comitato bonaerense dell'Associazione "Dante Alighieri"⁵⁹⁴, creato nel 1896 da una parte dell'élite culturale della "colonia", di cui facevano parte molti membri dei CI delle AIMS, come gli ingegneri Tito Luciani e Cesare Visconti Venosta, Basilio Cittadini e Ignazio Martignetti. Successivamente, la "Dante" inoltrò la richiesta agli italiani benestanti della città, trovando l'appoggio di persone come Pietro Vasena, industriale metalmeccanico, proprietario dei "Talleres Vasena" (epicentro della brutale repressione del 1919 nota come "la Semana Trágica"⁵⁹⁵); Tommaso Luppi, proprietario di uno stabilimento di conceria; Eugenio Cardini, proprietario di una fabbrica di mobili e di una fonderia di ferro, e Luigi Bozzini, proprietario di un impianto di essiccazione e conservazione di carne. Tutti si impegnarono a contribuire con una somma mensile al sostegno della scuola, che divenne gratuita.

La seconda scuola, femminile, fu creata nel 1894 da un gruppo di ex soci della "XX Settembre", riuniti in un nuovo sodalizio nominato "Nuova XX Settembre". Secondo Martignetti la scuola iniziò a funzionare con 47 alunne, che salirono a 185 nel 1904.⁵⁹⁶ Nello stesso anno, anche l'AIMS "Cavour" fondò una scuola mista, che nel 1906 possedeva due docenti e 90 studenti.⁵⁹⁷ Infine, nel 1905 fu fondata la scuola di "La Italiana", frequentata da 84 alunni, distribuiti in tre classi affidate a una sola maestra.⁵⁹⁸ Purtroppo, gli archivi non conservano documenti sul funzionamento di queste scuole, in parte perché, tranne la "Cavour", esse non erano sussidiate dal MAE e non inviavano i relativi rapporti scolastici.

⁵⁹³ A. De Gubernatis, *L'Argentina. Ricordi e lettere*, Firenze, Bernardo Seeber libraio editore, 1898, p.188.

⁵⁹⁴ Lo scopo dell'associazione era fondare una biblioteca per conservare e diffondere il pensiero letterario e scientifico della Patria Italiana; organizzare conferenze di letteratura italiana ed «esercitare sopra le scuole italiane la sua influenza morale, perché esse formano un solo organismo didattico e pedagogico e lo sviluppino gagliardamente». I. Martignetti, *Le scuole italiane*, cit. p. 310.

⁵⁹⁵ J. Godio, *La semana trágica de enero de 1919*, Buenos Aires, Hyspamérica, 1986; E. Bilsky, *La semana trágica*, Buenos Aires, Ediciones ryr, 2011.

⁵⁹⁶ I. Martignetti, *Le scuole italiane*, cit. p. 310.

⁵⁹⁷ Ibidem.

⁵⁹⁸ Ivi, p. 312.

Scuole serali per adulti e corsi di formazione professionale

Lo stesso problema archivistico si pone per le scuole serali e i corsi di formazione professionale. Praticamente l'unica fonte disponibile è la relazione di Martignetti del 1906, che indica che nel 1894 l'AIMS "Maggiore Toselli" fondò una scuola serale e un'altra diurna per adulti e che nel 1904 queste istituzioni possedevano 45 studenti e un paio di maestri che lavoravano "ad honorem".⁵⁹⁹ Inoltre, la relazione segnala che nel 1898 l'associazione femminile "Le Italiane al Plata" fondò una scuola di formazione professionale che offriva corsi di cucito, ricamo, disegno, pittura, italiano e francese. Nel 1904 la scuola contava 40 studentesse e 3 maestri.⁶⁰⁰ In ultimo, va ricordato che in questo periodo alcune delle AIMS più antiche istituirono corsi di formazione professionale, come il corso serale di «disegno e plastica»⁶⁰¹ (1895-1917) e la scuola di «lavori donneschi» di "Italia Unita"⁶⁰², nonché il corso di stenografia e dattilografia di "Unione Operai Italiani".⁶⁰³

Asili infantili

L'"Associazione Protezione Asili d'Infanzia" fu fondata nel 1896 «col proposito di soccorrere ed aiutare i bambini ammessi negli Asili, nonché le loro madri, in occasione di malattia». ⁶⁰⁴ In origine si trattava di un'AIMS mista che contava sull'adesione di soci protettivi, appartenenti all'élite della collettività. Tuttavia, secondo Martignetti, nel 1897 il mutualismo fu abolito e la gestione dell'associazione «passò in esclusivo al potere degli uomini»⁶⁰⁵, in modo da evitare i «parecchi abusi che si erano lamentati da parte di chi aveva dato vita all'associazione». ⁶⁰⁶ Non è stato possibile sapere quali fossero tali abusi e perché Martignetti li collegassi al mutualismo e all'amministrazione mista; sappiamo però che in pratica l'associazione divenne esclusivamente educativa e che la presidenza passò da Ernesta Arcardini (di cui non possediamo informazioni) a Nicola Lombardi, rieletto diverse volte. Lombardi era nato nel 1848 ad Archi (Chieti), dove aveva

⁵⁹⁹ I. Martignetti, *Le scuole italiane*, cit., p. 311.

⁶⁰⁰ *Ibidem*.

⁶⁰¹ *Italia Unita*, in *Gli italiani nel Sud America ed il loro contributo alla guerra*, cit. p. 261.

⁶⁰² AAUB, *Scuola di lavori femminili*, in Società colonia Italiana. *Scuole femminili, Album presentato alla Esposizione Internazionale di Milano del 1906 e del 1911*, s/p.

⁶⁰³ AAUB, *Unione Operai Italiani. Verballi del consiglio d'istruzione 04/03/1908 al 05/10/1917*, seduta 04/04/1917, f. 50.

⁶⁰⁴ I. Martignetti, *Le scuole italiane*, cit. p.310.

⁶⁰⁵ *Ibidem*.

⁶⁰⁶ *Ibidem*.

imparato il suo mestiere e aveva compiuto gli studi commerciali. Emigrato in Argentina, Nicola divenne uno dei sarti più prestigiosi a Buenos Aires e anche uno dei più importanti sostenitori dell'istruzione italiana. Infatti, il suo impegno per gli asili d'infanzia e per l'inclusione dell'italiano come materia di studio presso le scuole secondarie argentine gli valsero il titolo di "Cavaliere Ufficiale", concesso dallo Stato italiano.

Dopo la sua morte, la presidenza fu affidata a Tommaso Devoto, uomo d'affari e membro di una delle più importanti famiglie italiane della capitale. Emigrato in Argentina nel 1854, Tommaso fondò alcune distillerie, lavorò nel commercio d'esportazione, creò una fabbrica chimica, riorganizzò la "Compañía General de Fósforos", fu vicepresidente della "Sociedad Anónima Estancias y Colonial Trenal" e fece parte di diverse istituzioni italiane di élite, come il Circolo Italiano e il Banco de Italia y el Río de La Plata. Sebbene la sua conoscenza in materia d'educazione fosse limitata, il suo contributo finanziario fece sì che il secondo asilo dell'istituzione, fondato nel 1906, venisse intitolato a suo nome.⁶⁰⁷

Per quanto riguarda la gestione dei giardini, essa era affidata a una "Giunta d'istruzione"⁶⁰⁸ presieduta da uomini dell'élite culturale italiana, come Basilio Cittadini e il professore ed ex presidente di "Unione e Benevolenza" C. A. Porchietti⁶⁰⁹, originario di Pinerolo. Inoltre, la "giunta d'istruzione" era coadiuvata da un "Comitato di patronesse"⁶¹⁰, incaricate di fare propaganda a favore dell'istituzione, raccogliere fondi, supervisionare le finanze dei giardini, effettuare ispezioni, ecc. Al comitato parteciparono importanti personalità dell'élite italiana, come Melinda Gioia, moglie del console Gioia e presidentessa del comitato nel 1902, e Clara Cittadini, moglie di Basilio e presidentessa nel 1906.⁶¹¹ Tutte e due avevano esperienza in attività filantropiche, come dimostra la loro partecipazione attiva all'associazione di beneficenza "Le donne italiane" (1896) e "La Palla di Neve", creata per «raccolgere, con minimi sforzi, la maggiore quantità di biancheria ed altri oggetti per l'Ospedale Italiano, nonché d'indumenti per i poveri».⁶¹²

⁶⁰⁷ E. Spiotti, *La Repubblica Argentina: Annuario dell'emigrante italiano. Anno I*, Rocca S. Casciano, Stab. Tip. Cappelli, 1905, p.202.

⁶⁰⁸ ASMAE, F. S 1888-1920, b, 337, cartella "Associazione asili d'infanzia", *Società Italiana "Protezione Asili d'infanzia" Regolamento*. Buenos Aires, Stabilimento tipografico, Cuyo 852-56, 1903.

⁶⁰⁹ A. Franzoni, *Sviluppo morale della collettività*, cit., p. 27.

⁶¹⁰ Secondo il console generale Ludovico Gioia, le origini del comitato risalivano a un gruppo di signore preoccupate per la sorte e l'educazione degli orfani italiani, che avrebbero cercato di associarsi con un altro gruppo di signore argentine per fondare una "Lega internazionale degli amici dell'infanzia". Fallito il tentativo, le donne italiane pensarono di creare un'associazione esclusivamente italiana; tuttavia, Lombardo avrebbe proposto loro di formare il "Comitato de patronesse" della "Protezione Asili di Infanzia". ASMAE, F. S 1888-1920, b, 337, cartella "Associazione asili d'infanzia", *Lettera del console generale Gioia al MAE*, Buenos Aires, 24/10/1902.

⁶¹¹ E. Zuccarini, *Il lavoro degli italiani nella Repubblica argentina: dal 1516 al 1910: studi, leggende e ricerche*, Buenos Aires, Officine grafiche della compagnia general de fosforos, stampa 1909, p. 399.

⁶¹² E. Spiotti, *La Repubblica Argentina*, p. 202.

Infine, la “Protezione Asili di infanzia” aveva un'assemblea di soci (nel 1905 erano 207) che pagavano una quota mensile allo scopo di aiutare l'istituzione senza, in realtà, inviarvi i propri figli, in quanto i giardini erano rivolti soprattutto ai bambini orfani e ai figli delle madri “operaie”. Si trattava, dunque, di un'assemblea composta dalla parte benestante della colonia italiana, che sosteneva i giardini per motivi di carità e di patriottismo, come segnalato nel 1903 dal console Gioia in una lettera al MAE:

non sarebbe esatto l'affermare che le persone benemerite che si trovano a capo di detta associazione [Associazione Asili d'infanzia] si propongono unicamente il compimento di un'opera di carità, coll'accogliere nell'asilo bambini poveri italiani, bensì essi hanno ugualmente di mira uno scopo evidentemente patriottico, quello cioè di dare ai teneri figli dei nostri connazionali i primi rudimenti dell'istruzione nel patrio idioma, di allevarli in un ambiente italiano, e di prepararli ad essere futuri ed attivi allievi delle nostre scuole⁶¹³

I giardini erano aperti dalle 9 alle 16, accoglievano bambini e bambine da tre a sei anni dietro pagamento di una quota modica (erano esonerati gli orfani e i figli e le figlie di genitori indigenti) e utilizzavano il metodo "Fröebelliano-Aporti", ovvero un misto tra l'approccio di Aporti e quello di Fröebel, utilizzato negli asili d'Italia. Per Redi Sante di Pol⁶¹⁴, in Italia la definizione stessa di metodo misto mostrava la mancanza di una metodologia chiara e la continuazione di un modello assistenzialista sostenuto da pratiche sviluppate in risposta alle carenze materiali delle scuole. È probabile che ciò avvenisse anche a Buenos Aires, dove la struttura edilizia e i materiali didattici erano precari e gli insegnanti dovevano gestire un gran numero di bambini: nel 1911, infatti, c'erano due maestre per 105 alunni.⁶¹⁵

⁶¹³ ASMAE, F. S 1888-1920, b, 337, cartella “Associazione asili d'infanzia”, *Lettera. Console Generale Gioia Al ministro degli Affari Esteri*, Buenos Aires, 14/01/1903.

⁶¹⁴ Redi Sante, Di Pol, *L'istruzione infantile in Italia*, cit.

⁶¹⁵ I. Martignetti, *Quadro statistico delle scuole Italiane nella Repubblica Argentina*, cit.

3. Il funzionamento delle scuole italiane

a. Gli organi di gestione

La gestione delle scuole continuò nelle mani dei CI, ancora criticati per lo scarso coinvolgimento di molti dei loro membri nella vita quotidiana delle scuole.⁶¹⁶ Tuttavia, da fine Ottocento le autorità diplomatiche italiane cercarono di avere una presenza più importante nella direzione delle scuole attraverso la “deputazione scolastica”, istituita nel 1895 per iniziativa del ministro plenipotenziario Pietro Antonelli.

La deputazione scolastica era composta da un presidente (il ministro), un vicepresidente (il console), un segretario e diversi deputati scolastici, che rappresentavano i CI delle AIMS. Il loro compito era quello di assistere il ministro nel curare l’osservanza dei regolamenti scolastici; redigere e vigilare l’attuazione dei programmi didattici; compilare il calendario scolastico; preparare l’elenco dei libri didattici da utilizzare presso le scuole ed elaborare le relazioni scolastiche e le statistiche annuali da inviare al MAE.⁶¹⁷ Secondo un rapporto del console Gioia del 1907⁶¹⁸, la deputazione riuscì a unificare i libri di testo e i temi per gli esami finali, a migliorare le condizioni didattiche delle scuole e a porre fine allo stato di «isolamento»⁶¹⁹ dei CI. Tuttavia, nello stesso anno il comitato della “Dante Alighieri” scrisse alla reale legazione avvertendo che la vigilanza della delegazione era «più nominale che effettiva»⁶²⁰, in quanto i rappresentanti dei CI riportavano «ciò che le conviene, molte volte denigrando l’opera dei predecessori ed esaltando la propria».⁶²¹ Per questo motivo, suggeriva che, essendo il comitato della “Dante” un’istituzione formata da «persone competenti ed estranee alle lotte delle singole società»⁶²² (anche se in realtà molti dei suoi membri integravano i CI), esso poteva svolgere «un’azione e una vigilanza davvero

⁶¹⁶ Ad esempio, nel 1890 la rivista delle AIMS, «L’Eco delle Società Italiane», includeva una nota in cui veniva segnalato: «Abbiamo membri di consigli scolastici che tengono la carica sol perché un giorno potessero pretendere d’aver diritto ad un titolo di benemerita. Si domandi a costoro che cosa abbiano fatto per le scuole, essi non potranno giammai rispondere d’averne viste le pareti; tutto al più potranno dire d’aver preso parte a qualche seduta, voltando pel sì o pel no, senza darsi conto del fine che hanno le scuole italiane. C’è ancora peggio. Vi sono dei membri di giunte d’istruzione, che mentre in adunanze e in assemblee fan pompa dei loro discorsi più o meno preparati; mentre essi si entusiasmano fra gli applausi ed il fuoco dell’arte oratoria, per convincere gli auditori della nobile missione che compiono le nostre società, col tener aperte scuole per i figli dei nostri operai, essi, i membri dei consigli scolastici, mandano la loro prole alle scuole del paese» «L’Eco delle Società Italiane», Buenos Aires 17/03/1890, citato da G. Parisi, *Storia degli italiani*, cit., p. 500.

⁶¹⁷ ASMAE, AS. 1880-1920, b. 337, *Cartella “Buenos Aires-Argentina fino 1910”, Progetto di regolamento per la costituzione di una deputazione scolastica in Buenos Aires*, Buenos Aires, maggio 1895.

⁶¹⁸ ASMAE, AS. 1880-1920, b. 337, *Consolato generale d’Italia in Buenos Aires alla r. Legazione*, Buenos Aires, 05/03/1907.

⁶¹⁹ *Ibidem*.

⁶²⁰ ASMAE, AS. 1880-1920, b. 337. *Lettera del comitato bonaerense della Società “Dante Alighieri” alla r. legazione*, Buenos Aires, 19/02/1907.

⁶²¹ *Ibidem*.

⁶²² *Ibidem*.

salutare e costante sulle scuole sussidiate costituendo in pari tempo un organo centrale di informazioni per il r. ministero e di trasmissione degli ordini». ⁶²³ La proposta, tuttavia, non fu accettata dalla legazione, che probabilmente preferiva gestire le scuole attraverso un organo presieduto da un'autorità dello Stato.

La questione della gestione scolastica rimase ferma fino al 1911, quando il ministro Macchi di Cellere affidò a una commissione lo studio della «notevole decadenza» ⁶²⁴ delle scuole. Individuando le cause del fenomeno negli elementi descritti nella prima sezione di questo capitolo (la crisi economica delle AIMS, la concorrenza con la scuola pubblica, lo spostamento degli italiani in periferia, ecc.) la commissione propose di centralizzare la direzione amministrativa e didattica delle scuole in un nuovo ente; fondare nuove scuole in quartieri periferici; sostituire gli insegnanti «incapaci» ⁶²⁵ con altri più giovani; migliorare le condizioni lavorative dei docenti (garantendo, per esempio, la pensione) e incorporare un ispettore didattico scelto tra quelli del Regno. Al fine di cercare finanziamenti per il progetto, nello stesso anno il console convocò la «parte più eletta della collettività» ⁶²⁶ a una riunione presso il “Circolo Italiano” a cui assistettero 40 persone. Quel giorno nacque la “Pro Schola”, un'associazione con finalità esclusivamente educativa, composta dal ministro (il presidente), il console (vice-presidente), i soci fondatori (quelli che alla riunione presso il Circolo italiano avevano versato mille “pesos” per il progetto) e rappresentanti dei sodalizi. La maggior parte dei CI cedette la gestione delle scuole alla “Pro Schola”, sostenuta economicamente dalle AIMS ⁶²⁷, dai doni dell'élite italiana e dai sussidi scolastici del MAE. Tuttavia, i contributi provenienti dalla filantropia (i più consistenti) diminuirono rapidamente, soprattutto dopo la Grande Guerra, quando si moltiplicarono le richieste di denaro di diverse associazioni. Inoltre, «un malinteso patriottismo» ⁶²⁸ fece investire una grande porzione del bilancio della “Pro Schola” in titoli del Prestito Italiano di Guerra. La mancanza di risorse, quindi, ostacolò le riforme.

⁶²³ Ibidem.

⁶²⁴ ASMAE, AS. 1880-1920, b. 438, *Lettera Consolato Generale di Italia a Buenos Aires. Oggetto: Associazione italiana Pro Schola*, 30/11/1911.

⁶²⁵ Ibidem.

⁶²⁶ ASMAE, AS. 1929-1935 b. 778. *Cenni riassuntivi sull'origine e sull'andamento delle scuole italiane in Buenos Aires*, Buenos Aires 1933, f. 2.

⁶²⁷ Dovevano versarle due terzi della loro abituale spesa scolastica.

⁶²⁸ ASMAE, AS. 1923-1928, b.635, *Lettera di L. Questa, P. Epifani, A. Compagno, G. Udina e G. Cattaneo al Console Generale a Buenos Aires*, 28/11/1921. Ivi, *Lettera Augusto Tarelli a Ciro Trabalza*, 17/05/1924.

b. I programmi scolastici

Gradualmente, le scuole italiane adottarono i programmi italiani del 1888, del 1894 e del 1905, integrati con le “materie argentine”.⁶²⁹ Le principali novità erano l’enfasi sull’insegnamento oggettivo e sulle lezioni di cose, l’inclusione della ginnastica (di cui si parlerà nel prossimo capitolo) e l’importanza concessa alle materie di storia e geografia, usate dal sistema scolastico italiano e da quello argentino per trasmettere agli studenti il sentimento di orgoglio e di appartenenza nazionale. Le tensioni scaturite da questa duplice esigenza nazionalistica erano gestite dai CI in modo diverso, cercando sempre di evitare rimproveri da parte degli ispettori argentini. Il presidente di “Unione Operai Italiani”, per esempio, sottolineava che l’unico scopo dell’insegnamento della storia era «formare all’allieva la coscienza d’essere cittadina d’una patria e di farle sapere quanto sia costato agli italiani ed agli argentini il farsene una» e richiamava l’attenzione delle maestre «sul pericolo che presenta questo insegnamento di suscitare orgoglio intempestivi e rivalità dannosissimi affinché evitino sempre questo scoglio». ⁶³⁰ Tuttavia, secondo le cronache del 1902 del giornalista Luigi Barzini, la formazione della nazionalità italiana occupava un ruolo tanto importante nelle scuole delle AIMS da fare trascurare l’istruzione nelle materie basiche.⁶³¹ Del resto, l’insegnamento delle “materie argentine” tendeva a essere criticato dagli ispettori argentini e dai diversi “consejos escolares”. Nel 1889, per esempio, il segretario del “consejo escolar” n°5 segnalò che presso la scuola femminile di “Colonia Italiana” la storia argentina non era insegnata come una «asignatura especial»⁶³² e che nell’esame di fine anno una delle studentesse non era riuscita a rispondere nessuna domanda senza leggere prima il libro di storia argentina di Mariano A. Pelliza, *El Argentino*.⁶³³ Poi, aggiungeva che «en ortografía y composición [le studentesse] han probado tener poca práctica en los dictados en lengua nacional. En Geografía de la República conocen los límites, provincias y algunos ríos que con dificultad señalan

⁶²⁹ ASMAE, A.S-1888-1920, b. 229, cartella “Società XX Settembre”, *Programma didattico per le scuole elementari maschili sostenute dalla Società XX Settembre*, 1891, tip. “Le Società Italiane”, Rivadavia 2149, Buenos Aires 1891. Ivi, cartella “Patria e Lavoro”, *Programmi scolastici delle scuole della Patria e Lavoro*, Buenos Aires 26/02/1891.

⁶³⁰ AAUB, *Unione Operai Italiani, Verbali consiglio d’istruzione 04/03/1908 al 05/10/1917*, seduta del 04/03/1908, f. 6-8.

⁶³¹ «Ma il difetto peggiore forse delle di quelle scuole è nel programma [...] In Italia i ragazzi vanno a scuola per istruirsi; il resto lo insegna loro il paese. Essi vedono i monumenti, assistono alle cerimonie, odono i discorsi, seguono i reggimenti per la via, sentono rammentare date gloriose, entrano nelle chiese, nei musei, nelle pinacoteche; poco a poco, si forma in loro l’amore sconfinato al paese [...] Ma questo non accade all’estero. È la scuola che deve supplire – poiché disgraziatamente non supplisce sempre la famiglia- creando, direi quasi, un processo rapido di italianizzazione con i mezzi più adatti. L’istruzione pura e semplice passa in seconda linea». L. Barzani, *L’Argentina vista com’è*, Milano, Ledizioni Ledi Publishing, 2018 [edizione originale. Milano, Tipografia de Corriere della Sera 1902], p. 139.

⁶³² *Informe del Secretario del Consejo escolar del 5 Distrito. Buenos Aires Enero 1889*, in «El Monitor de la Educación Común», Año XI, n. 152, Buenos Aires, p. 606.

⁶³³ Ibidem.

en el mapa».⁶³⁴ Anche gli ispettori di “Unione Operai Italiani”, Lorenzo e Corvalán, suggerivano ai direttivi italiani di fare più esercizi in spagnolo e di dare più lezioni di geografia e di storia argentina.⁶³⁵ Il CI di questa AIMS cercò di ridurre i sospetti di “antiargentinismo” segnalando sul libro di visite che le scuole italiane erano state fondate «para coadyuvar las escuelas argentinas, cuando estas todavía no bastaban a las necesidades de la publica instrucción, y no para contraponerlas a ellas, ni en aquel entonces no hoy, ni en el futuro» in quanto «los padres italianos, si bien desean conservar en sus hijos la sentimentalidad italiana y el propio idioma, no por eso pretenden de crear y educar extranjeros dentro de su Patria».⁶³⁶

c. Libri scolastici

Un altro problema riguardante le scuole era rappresentato dalla scarsa quantità di materiale didattico inviato dal MAE, il quale costringeva i CI ad acquistare libri dalle case editrici italiane, come ad esempio Paravia⁶³⁷, i cui tempi di spedizione tendevano a ritardare rispetto all'inizio dell'anno scolastico. Inoltre, si continuava a lamentare la mancanza di libri scolastici "misti", come evidenziato dalla relazione scolastica inviata da "Unione e Benevolenza" al MAE nel 1892.

molti fra questi [libri] sono insufficienti e disadatti alle scuole italiane al Plata. Nessun libro pubblicato in Italia dà quelle notizie primordiali di storia e geografia argentina che qui è indispensabile conoscere, e tutto ciò che si riferisce all'avvicinarsi delle stagioni in Italia è completamente opposto a ciò che succede nell'emisfero australe dove noi abitiamo. Per tanto l'attuale Delegazione Scolastica, a fine di poter provvedere gli alunni di un libro di testo che riunisca tutti i requisiti necessari, ha stabilito di bandire un concorso⁶³⁸

⁶³⁴ Ibidem.

⁶³⁵ AAUB, *Libro di visite e annotazione della scuola Operai Italiani*, cit. annotazione visita degli ispettori scolastici F. Lorenzo e M. Corvalán del 25/09/1912, f. 52; 03/04/1914, f. 73.

⁶³⁶ AAUB, *Libro di visite e annotazioni della scuola Operai Italiani dal 1909 al 1919 e Scuola “Edmondo de Amicis” dal 1920 al 1924*. Il sottolineato è originale della fonte. Nota scritta il 09/03/1909 da un ispettore scolastico dell'associazione, f. 3.

⁶³⁷ ASMAE, A.S-1888-1920, b. 229, cartella “Società XX Settembre”, *Relazione scolastica annuale*, Buenos Aires, 12/01/1894. AAUB, *Società Unione Operai Italiani, Verbali della giunta d'istruzione dal 19/01/1881 al 05/01/1908*, seduta 11/03/1893, f. 201.

⁶³⁸ ASMAE, F.S 1888-1920, b. 229 (1888-1894), Cartella “Unione e Benevolenza”, *Relazione della Delegazione scolastica della Società “Unione e Benevolenza” 1891*, Buenos Aires 16/01/ 1892. Cfr. ASMAE, A.S-1888-1920, b. 229, cartella “Unione Operai Italiani”, *Relazione annuale* del 15/01/1892, Buenos Aires.

Nonostante la menzione al bando per la stesura del libro, va segnalato non è stata trovata evidenza di giornali scolastici o manuali “misti” prodotti in questo periodo. Le scuole tendevano a usare libri scolastici italiani di autori tradizionali come Pietro Dazzi, Fornaciari, Collodi, Comba, Parato, ecc.⁶³⁹ e manuali di produzione locale, al tempo più diffusi⁶⁴⁰, come il menzionato libro di Pelliza. Del resto, la mancanza di libri italiani faceva sì che le scuole utilizzassero libri in spagnolo per le materie “generali”, provocando lo scontento di alcuni settori della collettività, preoccupati dalla perdita della lingua italiana:

avviene che, dovendo provvedersi di quaderni per la calligrafia si ricorra a quelli spagnuoli colla giustificazione speciosa che la calligrafia non ha che fare colla lingua; così avviene che per testo di aritmetica si scelga un autore spagnuolo, convinti che l'aritmetica non cambia cambiando idioma: così avviene che la geografia si studi sulla carta di Estada⁶⁴¹, invece che su una di Cora o di Paravia, ripetendo con molta sicumera: La geografia è la scienza universale e la lingua non cambia né monti, né città, né fiumi⁶⁴²

Infine, è importante segnalare che dopo l'istituzione della deputazione scolastica, una commissione formata da Boraschi, Porchietti e l'avvocato Eugenio Badarò (rappresentante di “Unione e Benevolenza”), stabilì una lista di libri da adottare in tutte le scuole italiane della città che includeva libri come *Lo scolareto italiano e la scolareta italiana, con sillabario* di Bocci e Zaccaria, *Il Sillabario* di Guzzi, *Il bambino italiano e la bambina italiana alla scuola* di Corti e Cavazzutti, *Lezioni pratiche di lingua italiana* di Botturi, *Elementi di Aritmetica* di Venali, *Breve cenno di geografia* e *Nuovo compendio di geografia* di Comba e *Fisica e storia naturale* di Guzzi. La selezione sembra di essere stata fatta sulla base di cataloghi e di libri ormai posseduti

⁶³⁹ ASMAE, A.S-1888-1920, b. 229, cartella “Società XX Settembre”, Statistica e relazione sulle scuole, Buenos Aires 01/03/1888. AAUB, *Unione e Benevolenza. Verbali della delegazione scolastica 2/8/86 al 2/4/94*, riunione del 15/03/1887, f. 14.

⁶⁴⁰ Fino all'inizio del decennio del 1880, i libri scolastici utilizzati nelle scuole pubbliche erano per lo più stranieri, provenienti dalla Spagna, da Parigi e da New York. Le prime produzioni nazionali furono pubblicate a fine Ottocento e circolavano attraverso librerie, fiere, mercati, negozi di calzature e per mezzo di venditori ambulanti e maestri. M.C. Linares, *Nacimiento y trayectoria de una nueva generación de libros de lectura escolar: “El Nene” (1895-1956)*, in H.R. Cucuzza (dir.) e P. Pineau (Cord.), *Para una historia de la enseñanza de la lectura y la escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La Razón de mi vida*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2002, p. 184.

⁶⁴¹ Fa riferimento alla casa editrice argentina Ángel Estrada y Compañía, che nel 1872 iniziò a stampare libri di testo, di cultura generale e diversi materiali scolastici come mappe, “cartas murales”, ecc. Cfr. M.C. Linares, *Nacimiento y trayectoria de una nueva generación*, cit. pp. 188-190.

⁶⁴² ASMAE, F.S 1888-1920, b. 229 (1888-1894), Cartella “Unione e Benevolenza”, C. Rivolta, *Relazione sulle scuole elementari maschili della società Unione e Benevolenza*, 1894. Contiene in allegato l'articolo giornalistico *Non usciamo di carreggiata*, s/d.

dalle scuole, in quanto i delegati affermavano di non conoscere quali fossero «i libri di testo che ufficialmente sono adottati in Italia».⁶⁴³ In effetti, secondo Luatti⁶⁴⁴ le liste di libri approvati dallo Stato italiano⁶⁴⁵ non sempre arrivavano alle scuole d'oltreoceano, principalmente per la scarsa comunicazione tra il Ministero della Pubblica Istruzione e il MAE.

d. Il corpo docente

Come segnalato prima, all'inizio del Novecento il CNE stabilì una serie di misure volte a rafforzare lo spirito "nazionale" degli insegnanti delle scuole private. Tuttavia, le AIMS tesero a far slittare la loro attuazione: in una seduta del 1914, per esempio, il presidente di "Unione e Benevolenza" prese «l'incarico di parlare alle autorità del Paese perché lasciassero senza effetto per quest'anno l'imposizione di prendere altri due maestri che siano argentini o naturalizzati»⁶⁴⁶; e l'anno successivo il consiglio accordò di «lasciare passare le cose [...] y dato il caso che il Cne insistesse nel compimento dell'ordine dato l'anno scorso si tratterà di soluzionare questo affare nella miglior maniera favorevole alla società».⁶⁴⁷ Finalmente, un mese dopo, il maestro italiano Chiocci, già attivo nelle scuole dell'AIMS, chiese la cittadinanza argentina al fine di essere abilitato a insegnare spagnolo, storia e geografia argentina.⁶⁴⁸ Purtroppo, le fonti a disposizione non permettono di sapere se tale richiesta fosse una scelta personale dell'insegnante oppure una decisione caldeggiata dal CI. I documenti, però, evidenziano che molte AIMS assumevano maestri nati e formati in Italia ma naturalizzati argentini.⁶⁴⁹ Ciò implica che questi docenti erano abilitati per insegnare materie argentine non in virtù di una preparazione adeguata, ma piuttosto perché avevano completato un processo burocratico, ossia, avevano richiesto la naturalizzazione argentina. Meno abituale, invece, era la scelta di assumere docenti nati in Argentina ma cresciuti in famiglie italiane, forse perché non erano formati presso le scuole normali italiane.

⁶⁴³ ASMAE, AS. 1880-1920, b. 337, Cartella "Buenos Aires-Argentina fino 1910. *Relazione della deputazione scolastica*, Buenos Aires 18/12/1895.

⁶⁴⁴ L. Luatti, *L'emigrazione nei libri di scuola*, cit. p. 177.

⁶⁴⁵ A. Barausse, *La biblioteca dello scolaro italiano*, in *Il libro per la scuola dall'Unità al fascismo. La normativa sui libri di testo dalla Legge Casati alla Riforma Gentile (1861-1922)*, Macerata, Alfabetica, 2008, pp. 11-80.

⁶⁴⁶ AAUB, *Unione e Benevolenza, Verbale della delegazione scolastica 22 febbraio 1907-14 marzo 1917*, seduta del 24/98/1914, f. 112.

⁶⁴⁷ Ivi, seduta 08/04/1915, f. 118.

⁶⁴⁸ Ivi, seduta del 21/05/1915, f. 119-120.

⁶⁴⁹ Cfr. AAUB, *Società Italia Unita, Verballi del consiglio d'istruzione 1902-1915*, sedute del 25/02/1913 e del 27/02/1914, s/f.

Il corpo docente, quindi, continuò a essere costituito maggiormente da laureati/e delle scuole normali del Centro o del Nord di Italia.⁶⁵⁰ Va notato che i flussi migratori del Centro-Nord furono importanti durante tutto il periodo considerato e che le scuole normali erano meno diffuse al Sud. Solo in casi eccezionali i maestri contavano su altro tipo di formazione accademica, come Laura Beatrice Censi, docente di “Italia Unita”, che oltre alla licenza normale e tecnica possedeva un diploma della scuola magistrale ortofrenica e sul tracoma di Roma e un certificato di frequenza nella Regia Università di Roma nei corsi di pediatria, igiene pedagogica e pedagogia.⁶⁵¹

Va anche segnalato che la maggiore parte dei maestri vantava un’esperienza lavorativa presso le scuole del Regno. Infatti, è probabile che la scelta di migrare fosse dettata dalle difficili condizioni di vita che offriva la professione docente, segnata da stipendi scarsi, trasferimenti, basso prestigio sociale e poche possibilità di crescita professionale, soprattutto per le donne.⁶⁵² A evidenziare il fenomeno sono le candidature dei docenti per le “scuole governative”⁶⁵³: Sofia Boselli, per esempio, maestra di Parma, scriveva che con il suo stipendio non riusciva ad avere il minimo «pel mantenimento della famiglia, nonché pel decoro della scrivente stessa»⁶⁵⁴, motivo per cui voleva tentare sorte all’estero. Spesso, le candidature erano inviate da maestre nubili (in Italia la loro percentuale era molto alta) senza una rete familiare di sostegno, come l’insegnante ligure Eugenia Bracci, «orfana di padre e di madre e priva di qualunque appoggio», tranne quello della famiglia per cui lavorava come insegnante.⁶⁵⁵ Questo sembra di essere stato anche il caso delle due maestre di Agnone, menzionato da Gandolfo, che partirono da sole per l’Argentina⁶⁵⁶ e furono registrate al porto come «notoriamente pobres».⁶⁵⁷ Anche se le fonti disponibili non permettono di conoscere esattamente le condizioni socioeconomiche dei maestri e delle maestre prima della loro partenza in Argentina, è probabile che molti si trovassero in condizioni non agiate.

⁶⁵⁰ A titolo esemplificativo, va notato che otto dei nove insegnanti attivi nell’associazione “Venti Settembre” tra il 1884 e il 1890 provenivano dalla regione del Veneto (1), dalla Toscana (2), dall’Emilia-Romagna (1), dal Piemonte (1), dalla Lombardia (2) e dalla Campania (1). ASMAE, AS.1888-1920, b. 229, cartella “Venti Settembre”, *Rapporto scolastico. Specchio statistico degli insegnanti dall’anno 1884 al 1890*, 26 marzo del 1891.

⁶⁵¹ AAUB, *Società Italia Unita. Verbali del consiglio d’istruzione 1902-1915*, seduta del 27/04/1914, s/f.

⁶⁵² A. Ascenzi, *Drammi privati e pubbliche virtù. La maestra italiana dell’Ottocento tra narrazione letteraria e cronaca giornalistica*, Macerata, EUM, 2012. E. de Fort, *Maestri e maestre in Italia dalla fine dell’Antico Regime alla salita al potere del fascismo. Nascita e sviluppo di una professione* in «Historia y Memoria de la Educación», n.1. 2015, pp.131-201.

⁶⁵³ I concorsi delle scuole governative erano gestiti dallo Stato italiano.

⁶⁵⁴ ASMAE, A.S 1888-1920, b. 258, fasc. Personale docente, *Lettera di Boselli Sofi. Borgotaro*, 24/12/1888.

⁶⁵⁵ ASMAE, A.S 1888-1920, b. 258, fasc. Personale docente, *Lettera di Eugenia Bracci, Zoagli* 05/12/1888.

⁶⁵⁶ Va ricordato che nel decennio del 1880 tra il 13 e 18 % delle italiane emigrate lo fecero da sole. C. Frid de Silberstein, *Immigrants and Female work in Argentina: Questioning Gender Stereotypes and Constructing Images- The case of the Italians, 1879-1900*, in S. Baily, E. Miguez (a cura di) *Mass Migration to Modern Latin American*, Wilmington, DE, Scholarly Resource, 2003, p. 199.

⁶⁵⁷ R. Gandolfo, *Dal Molise al centro di Buenos Aires: le donne aragonesi e la prima emigrazione transatlantica (1870-1900)*, in P. Corti (a cura di), *Società rurale e ruoli femminili in Italia tra Ottocento e Novecento*, Istituto Alcide Cervi Annali, 12, 1990, p. 333.

Come suggerito da tali esempi, la percentuale di maestre crebbe durante questo periodo, rappresentando nel 1898 il 59 % del corpo docente e nel 1906 il 57 %.⁶⁵⁸ Il dato contraddice l'immagine classica delle migranti italiane, spesso rappresentate come una minoranza dedicata ai lavori contadini o domestici⁶⁵⁹, ma rispecchia il progresso dell'alfabetizzazione femminile⁶⁶⁰ e il processo di femminilizzazione della professione docente.⁶⁶¹ Inoltre, è probabile che la consistente presenza di donne fosse favorita dal fatto che gli stipendi delle maestre erano più bassi di quelli dei maestri (va ricordata la resistenza di CD a investire nelle scuole) e dalla circolazione di alcune teorie che vedevano nelle donne le "naturali" trasmettentrici della lingua "materna" e del sentimento di appartenenza nazionale, per essere apparentemente più legate alla sfera sentimentale che a quella razionale.⁶⁶²

Infine, un altro aspetto da sottolineare è che presso le scuole italiane a Buenos Aires i maestri non riuscivano a migliorare le loro condizioni economiche di partenza. Gli stipendi erano molto bassi, motivo per cui tendevano ad avere un secondo lavoro e lasciavano la scuola se trovavano un'occupazione meglio retribuita, soprattutto nel caso degli uomini che avevano più opzioni lavorative. Come segnalato da Boraschi, questo fenomeno comportava un continuo ricambio di maestri, che nuoceva alla qualità dell'insegnamento: «questi tenui stipendi causano una frequente mutabilità del personale, perché gli insegnanti emigrati in America -non per esercitarvi l'apostolato, ma per migliorare le loro condizioni- hanno l'occhio costantemente vigile nella ricerca d'impieghi meglio retribuiti. Nei trent'anni d'esistenza delle scuole è raro il caso di insegnanti che abbiano raggiunta l'anzianità di dieci anni. Il danno che arreca questa frequente variazione è facile avvertirlo».⁶⁶³

⁶⁵⁸ A. Boraschi, *Le scuole primarie italiane*, cit. p. 230; I. Martignetti, *Quadro statistico delle scuole Italiane nella*, cit.

⁶⁵⁹ S. G., Rosa, *Italiane d'Argentina. Storia e memorie di un secolo d'emigrazione al femminile (1860-1960)*, Torino, Ananke, 2014.

⁶⁶⁰ Cfr. D. Marchesini, *L'analfabetismo femminile nell'Italia dell'Ottocento: caratteristiche e dinamiche*, in S. Soldani (a cura di), *L'educazione delle donne*, cit.; C. Ghizzoni, S. Polenghi (a cura di), *L'altra metà della scuola.*, cit.

⁶⁶¹ Mentre per gli uomini la docenza era una «scelta di ripiego» o «una vera e propria condanna per chi aveva fallito nell'affrontare studi e carriere più prestigiose ed impegnative», per le donne era quasi l'unica opzione per continuare a studiare e/o per avere una professione adatta al modello femminile costruito dalla logica patriarcale. L'insegnamento era socialmente riconosciuto come una professione in linea con la "natura" della donna, destinata a compiti di cura e assistenza: era un'estensione della sua missione materna. I bassi salari della professione, quindi, erano proporzionati alle apparenti esigenze delle donne, che tradizionalmente erano chiamate a soddisfare i bisogni affettivi e non quelli materiali delle loro famiglie. Redi Sante Di Pol, *Cultura pedagogica*, cit., p. 61 Cfr. *L'educazione delle donne*, cit.; *L'altra metà della scuola*, cit.; Ascenzi, A. *Drammi privati e pubbliche virtù*, cit. S. Soldani, *Nascita della maestra elementare*, in Id., S. Turi (a cura di), *Fare gli italiani. Scuola e cultura nell'Italia contemporanea*, Bologna, Il Mulino, 1993. vol. I., pp. 67-130.

⁶⁶² Cfr. Franzoni, A., *La donna italiana*, in Comitato della Camera Italiana di Commercio e Arti (Comp.), *Los Italianos de la República Argentina. Parte generale*, Buenos Aires, 1898, p. 15.

⁶⁶³ A. Boraschi, *Le scuole primarie italiane*, cit. p. 226.

Per questo motivo, nel 1894, alcuni maestri istituirono la “Federazione dei docenti nelle scuole italiane al Plata”⁶⁶⁴ con l’obiettivo di tutelare i loro interessi e di ottenere l’ammissione al Monte pensioni d’Italia. Così come le “Società degli Insegnanti” sviluppatasi in Italia dagli anni Settanta, la Federazione non solo si occupò di questioni retributive e previdenziali, ma tentò anche di migliorare la pratica professionale dei maestri attraverso la creazione di una biblioteca, l’organizzazione di conferenze pedagogiche, la produzione di libri di testo specifici per le scuole italiane al Plata e la pubblicazione di un giornale educativo, strumento abituale per offrire ai docenti modelli di classe ed esercizi pratici. A luglio del 1894, il presidente della Federazione, Giuseppe Miniaci⁶⁶⁵, inviò una lettera al MAE chiedendo formalmente l’inclusione dei docenti al Monte Pensione.⁶⁶⁶ Inoltre, cercò il supporto delle AIMS affinché «suppliscano i Comuni e le Province per il pagamento al Monte Pensione».⁶⁶⁷ Secondo “La Patria”, i CI si mostrarono favorevoli «riserbando però di ottenere analoghe deliberazioni dai Consigli Direttivi, trattandosi di una maggiore spesa, quantunque lieve, sui bilanci sociali a beneficio della benemerita classe degli insegnanti».⁶⁶⁸ Tuttavia, le trattative della federazione fallirono e l’ente fu rapidamente disciolto.

Secondo Martignetti, ancora nel 1906 gli stipendi dei docenti variavano da 60 a 100 “pesos” e non riuscivano a coprire le spese minime dei maestri («fitto di una modesta stanzetta», «un parco desinare ed una modesta cena», «biancheria», «piccole spese»), che ammontavano a 111 “pesos”.⁶⁶⁹ Riguardo alla pratica professionale, i rapporti inviati dai CI al MAE (dai quali dipendevano i sussidi) tendevano a essere molto positivi e sottolineavano il compromesso patriottico dei docenti e il loro corretto svolgimento dei programmi didattici. Altre fonti, invece, erano meno benevole: Angelo de Gubernatis, per esempio, segnalava che «salvo poche eccezioni, gli insegnanti italiani non possono competere coi maestri argentini [...] Nella scuola italiana, non mi sembra che l’alunno sia preparato a quello che egli dovrà essere; e non ne uscirà perciò se non con un numero scarso di cognizioni, alcune delle quali superflue, altre inesatte, che lo metteranno in una condizione di inferiorità palese rispetto all’alunno argentino».⁶⁷⁰ Oltre ai problemi della formazione docente,

⁶⁶⁴ ASMAE, A. S.1888-1920, b.337, *Statuto della Federazione dei docenti delle scuole italiane al Plata. Fondata il 22 aprile 1894 in Buenos Aires.*

⁶⁶⁵ Nato a Cosenza nel 1862, Miniaci aveva studiato Matematica presso l’Università di Napoli e aveva lavorato come amministratore di diverse testate. Nel 1881 migrò in Argentina dove lavorò come docente ma soprattutto come amministratore dei giornali “Roma”, “L’Italo-Argentino”, “l’Italia al Plata”, ecc. Nel 1900, contribuì alla fusione dei giornali “L’Italia al Plata” e “La Patria degli Italiani”, che passò a essere proprietà di Basilio Cittadini (che figurava come Direttore) e di Miniaci (Amministratore). Evidentemente, la situazione economico-professionale di Miniaci non era uguale a quella della maggiore parte dei docenti delle scuole italiane.

⁶⁶⁶ ASMAE, A. S.1888-1920, b.337 *Lettera al Ministro degli Affari Esteri del presidente della Federazione dei docenti delle scuole italiane al Plata, Filippo Miniaci, Buenos Aires, luglio 1894.*

⁶⁶⁷ *Per i maestri italiani al Plata*, «La Patria degli Italiani», Buenos Aires, 20/10/1894.

⁶⁶⁸ *Ibidem.*

⁶⁶⁹ I. Martignetti., *Le scuole italiane*, cit. p. 304.

⁶⁷⁰ A. De Gubernatis, *L’Argentina*. cit., pp. 188-9.

erano le condizioni precarie in cui lavoravano i maestri a rendere ancora più difficile il mestiere. Lo stesso Boraschi, infatti, parlava di «insufficienza della suppellettili, aule scolastiche di raro proporzionate al numero degli allievi, non sempre provviste di luce ed aria in quantità necessaria ed altre mende di carattere didattico».⁶⁷¹ Inoltre, è da segnalare che gli insegnanti lavoravano in classi sovraffollate, soprattutto nelle classi inferiori (spesso assegnate alle maestre), che potevano accogliere più di ottanta bambini.

e. Gli studenti

In effetti, le scuole continuavano ad avere una grande sproporzione tra il numero di alunni delle prime e delle ultime classi, in quanto gli studenti abbandonavano la scuola in tenera età per trovare un lavoro. I CI, infatti, avevano ben chiaro che la loro missione era «preparare uomini alla vita e non alunni a classi superiori».⁶⁷² Forse l'unica eccezione era la scuola femminile di “Operai Italiani”, che nel 1898 valutava di includere l'insegnamento del francese nel curriculum per facilitare l'ingresso delle studentesse nelle scuole normali argentine.⁶⁷³ In questo caso, il profilo socioprofessionale dei genitori era più qualificato: dei 70 padri che nel 1912 dichiararono la loro professione il 35 % era commerciante; il 35 % lavoratore qualificato o semi qualificato e il 12 % lavoratore non qualificato. La percentuale restante era composta da un «industriale», tre professionisti (un ortopedico, un veterinario e un professore di musica), due cantanti e un «artista»⁶⁷⁴ (Tab. n.7).

Per quanto riguarda l'esperienza scolastica dei bambini, bisogna segnalare che le fragili condizioni materiali delle scuole e i deficit nella formazione docente configuravano un ambiente educativo precario, non privo di violenza. I verbali dei CI informano sulle frequenti denunce di maltrattamenti fisici da parte dei docenti verso gli studenti⁶⁷⁵ e sull'indisciplina degli alunni, che poteva raggiungere estremi molto violenti: nel 1888, per esempio, un padre della scuola maschile di “Unione e Benevolenza” denunciò che «gli scolari percossero suo figlio in modo brutale, facendo

⁶⁷¹ A. Boraschi, *Le scuole primarie italiane*, cit. p. 226.

⁶⁷² ASMAE, A.S.1888-1920, b. 229, cartella “Società XX Settembre”, *Rapporto scolastico*, Buenos Aires 26/03/1891.

⁶⁷³ AAUB, *Unione Operai Italiani, Verbali giunta d'istruzione dal 19/01/1881 al 05/01/1908*, seduta dal 23/03/1898, f. 254. Proposta dal CI, la misura fu respinta dal CD per «una questione di patriottismo». Ivi, seduta 23/05/1898, f. 255-258.

⁶⁷⁴ AAUB, *Libro di visite e annotazioni della scuola Operai Italiani dal 1909 al 1919 e Scuola “Edmondo de Amicis” dal 1920 al 1924*, f. 43-50.

⁶⁷⁵ Nel 1897, per esempio, il CI di “Italia Unita” proibì all'insegnante Capoano «di battere gli alunni», affermando che «una maestra che sa fare il proprio dovere deve mantenere la disciplina dei bambini che, per la loro tenera età, hanno bisogno delle cure affettuose di una madre e non del bastone dell'aguzzino». AAUB, *Italia Unita, Verbali d'istruzione 1897-1926*, seduta 26/10/1897, f. 28.

perfino uso di un coltello» e che «a una bambina che era venuta per accompagnare detto ragazzo, gli stessi scolari usarono violenza e si dovette ricorrere alla forza pubblica per frenare la loro insolenza e sfrontatezza». ⁶⁷⁶ Tutto ciò, diceva il padre, era successo «sulla porta della scuola, senza che il maestro avesse abbastanza energia ed autorità da farsi rispettare». ⁶⁷⁷ Successivamente, il docente venne licenziato.

Infine, è da segnalare che a cavallo del secolo la maggiore parte degli studenti era nata in Argentina: presso l'«Unione Operai Italiani», per esempio, essi costituivano tra il 70 e l'80 % degli alunni. ⁶⁷⁸ Non a caso, il CI di «Unione e Benevolenza» criticava «l'uso invalso negli allievi di parlare solamente l'idioma spagnolo nelle ore di ricreazione» ⁶⁷⁹ e quello di «Italia Unita» chiedeva ai docenti di «curare che gli alunni, sia in classe che durante la ricreazione parlino unicamente in italiano». ⁶⁸⁰ Va anche ricordato che i genitori degli studenti «parla[vano] ognuno il rispettivo dialetto, forse lo spagnolo, quasi mai l'italiano». ⁶⁸¹

f. Gli edifici scolastici italiani e la concorrenza con la scuola pubblica

Nel 1880, Buenos Aires divenne capitale permanente della Repubblica Argentina e sede delle autorità nazionali. Il cambio di status fu accompagnato da una politica edilizia senza precedenti, orientata a costruire le sedi dei tre poteri dello Stato, la polizia, i musei, le biblioteche nazionali, ecc., che in poco tempo modificarono la fisionomia di una città che voleva essere all'altezza delle capitali europee. La costruzione di scuole elementari, considerata prioritaria dall'élite politica, fu deliberatamente separata dal resto dell'edilizia pubblica e affidata al CNE, che si propose di rendere effettivo l'obbligo scolastico della legge 1420, erigendo numerosi edifici scolastici «ad hoc» in terreni demaniali. I nuovi edifici dovevano sostituire, almeno in parte, le case affittate in cui funzionavano le scuole che, oltre a rappresentare una grande spesa per l'erario pubblico, non rispondevano ai bisogni educativi e all'immagine che lo Stato voleva trasmettere di sé stesso. ⁶⁸²

⁶⁷⁶ AAUB, *Unione e Benevolenza, Verbali della delegazione scolastica 02/08/1886 al 02/04/1894*, seduta 03/10/1888, f. 45.

⁶⁷⁷ Ibidem.

⁶⁷⁸ ASMAE, A.S 1888-1920, b. 337, *Tabella "Nazionalità delle alunne"* in *Rapporto scolastico di "Unione Operai italiani"*, Buenos Aires, 07/11/1895. AAUB, *Libro di visite e annotazioni della scuola Operai Italiani dal 1909 al 1919 e scuola Edmondo de Amicis dal 1910 al 1942*, anno 1912, f. 43-50.

⁶⁷⁹ AAUB, *Unione e Benevolenza. Verbali della delegazione scolastica 2/8/86 al 2/4/94*, seduta del 14/02/1891, f. 97.

⁶⁸⁰ AAUB, *Italia Unita. Verbali del consiglio d'istruzione 1902-1915*, seduta del 11/03/1909, s/f.

⁶⁸¹ AAUB, *La lingua italiana*, in *Società colonia italiana. Scuole femminili, Album presentato alla Esposizione*, cit., s/f.

⁶⁸² Cfr. C. Schmidt, *Arquitectura*, in F. Fiorucci, J. Bustamante Vismara, *Palabras claves*, cit. pp. 31-38; A. M., Montenegro, *Un lugar llamado escuela pública. Origen y paradoja (Buenos Aires, 1580-1911)*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2012; F. Grementieri, C. Schmidt, *Arquitectura, educación y patrimonio: Argentina 1600-1975*, Buenos Aires, Pamplatina, 2010; C. Schmidt, *Palacios sin reyes*, cit.; G. Brandiz, *La arquitectura escolar de inspiración sarmientina*, Buenos Aires, FADU, UBA, EDUDEBA, 1998; N. Arata, *Un episodio de la cultura material: la inauguración de 54*

Inoltre, rientravano nelle strategie del CNE per incoraggiare le iscrizioni alle scuole pubbliche anziché a quelle private. Infatti, nel rapporto annuale del 1883, il presidente del CNE scrisse: «No cabe duda: construir edificios apropiados para escuelas públicas, mejorar y levantar la enseñanza que en ellas se da, llevando la acción inteligente del profesor diplomado y la vigilancia del inspector que le da vigor y vida, es la manera más segura de atraer a ellas la concurrencia de las escuelas particulares, sin preocuparnos demasiado de los propósitos que pudiera alimentarlas por el momento».⁶⁸³

Il primo periodo di edificazioni (1882-1886) fu condotto da un gruppo di noti ingegneri e architetti, tra cui gli italiani Francesco Tamburini⁶⁸⁴ e José A. Buschiazzi⁶⁸⁵, responsabili di diverse opere pubbliche di grande importanza per il Paese. Le cosiddette “escuelas palacio” divennero il simbolo di questa fase, suscitando non poche critiche sul loro “lusso” e “suntuosità”: si trattava, in effetti, di edifici scolastici di grandi dimensioni, con facciate particolarmente curate, che avevano un grande impatto nel paesaggio urbano⁶⁸⁶ (Fig. 5). La seconda fase (1899-1902), invece, avvenuta dopo la crisi del 1890, fu affidata all’italiano Carlo Morra⁶⁸⁷, autore di un piano sistematico di “scuole-tipo”, classificate a seconda della quantità di studenti e la forma del terreno. A differenza

edificios escolares en la ciudad de Buenos Aires (1884-1886), in «Revista História da Educação (Online)», v. 23, 2019, pp. 1-29.

⁶⁸³ CNE, *Informe sobre el estado de la educación común en la Capital, Provincias, Colonias y Territorios Nacionales durante el año 1883 presentado por el presidente del consejo nacional de educación Dr. D. Benjamín Zorrilla*, La Tribuna nacional, Buenos Aires, 1884, p. IX. L’importanza simbolica degli edifici scolastici è anche evidenziata dalla promessa fatta nel 1888 dal presidente del CNE per tranquillizzare l’opinione pubblica sull’effettiva capacità educativa dello Stato argentino, messa in dubbio durante i dibattiti giornalistici scaturiti dalla già commentata proposta di chiusura delle scuole di “Unione e Benevolenza”. In un articolo pubblicato sul “Monitor de la Educación Común”, Zorrilla scrisse: «Desde ahora anunciamos, y el tiempo lo dirá si en ello tenemos razón o no, antes de dos años el Consejo Nacional de Educación adquirirá por compra los edificios que poseen las diferentes asociaciones italianas en que funcionan sus escuelas». La promessa non sarebbe mantenuta, in quanto non era supportata da un vero piano finanziario. Tuttavia, la frase evidenzia che gli edifici scolastici erano diventati un simbolo della sovranità scolastica e territoriale dello Stato argentino. B. Zorrilla, *Italianos y escuelas italianas*, in «El monitor de la educación común», IX, Buenos Aires, n. 130, aprile 1888, p. 436.

⁶⁸⁴ Nato ad Ancona, Tamburini si formò in Italia dove lavorò come architetto e docente universitario a Urbino, Pisa, Roma e Napoli. Nel 1881 arrivò in Argentina, contrattato dal governo del Presidente Julio A. Roca per dirigere il “Departamento de Arquitectura de la Nación”. Tra i suoi numerosi lavori possono menzionarsi la ristrutturazione dell’attuale sede del potere esecutivo (la “Casa Rosada”) e la progettazione del Teatro Colón.

⁶⁸⁵ Giuseppe A. Buschiazzi (1846-1917), originario del Piemonte, arrivò in Argentina a quattro anni. Laureato presso la “Facultad de Ciencias Físico Matemáticas” (UBA), nel 1880 ricoprì la carica di “Director del Departamento de Obras Públicas de la Municipalidad de Buenos Aires”, durante la gestione di Torcuato de Alvear. Fu autore del tratteggiato dell’Avenida de Mayo e progettista di numerose carceri, cimiteri, ospedali, ecc.

⁶⁸⁶ Riguardo alla composizione, idealmente essa «implicaba una organización jerárquica, encabezada por el grupo de locales que albergaban la dirección, las secretarías y la biblioteca y que contaban con mobiliario específico para las diversas funciones. A este núcleo básico se agregó un recinto destinado a museo de historia natural, considerado fundamental para la formación científica. En las dos plantas, a lo largo de corredores, se suceden las aulas equipadas con pupitres, escritorio, pizarrón al frente y variado material didáctico. Los nuevos criterios pedagógicos y funcionales se acompañaban de un notable despliegue formal en fachadas, vestíbulos, auditorios y bibliotecas» F. Gremontieri, C. Shmidt, *Arquitectura, educación y patrimonio*, cit. p. 15.

⁶⁸⁷ Carlo Morra (1854-1926) nacque a Benevento e studiò ingegneria e architettura a Torino. Nel 1881 arrivò in Argentina, dove esercitò la sua professione in maniera privata e pubblica, occupando diverse cariche di carattere tecnico.

della tappa precedente, Morra utilizzò criteri di costruzione unici e omogenei, meno interessati all'aspetto esteriore che alle norme igieniche.⁶⁸⁸

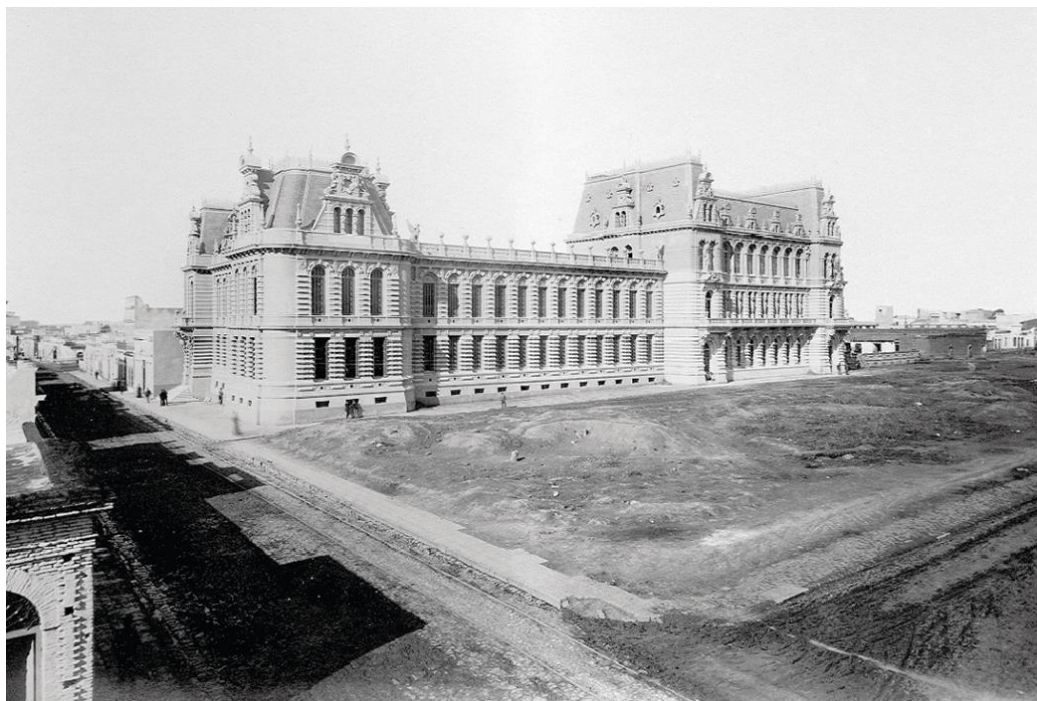


Figura n.5 Esempio di una "escuela palacio" paradigmática: la scuola "Petronila Rodríguez", Buenos Aires, 1882-1888. Architetto Carlos Altgelt

La distribuzione geografica degli edifici seguiva come criterio la densità di popolazione cittadina: dove c'erano più persone venivano fondate più scuole. Le "parroquias" del centro di Buenos Aires, quindi, venivano privilegiate dalla politica edilizia, anche se in realtà fossero quelle meglio provviste e più alfabetizzate.⁶⁸⁹ Visto che una parte importante delle scuole italiane era concentrata in centro, i nuovi edifici rappresentavano per esse una chiara concorrenza. Nel 1888, un rapporto del CI di "Unione e Benevolenza" affermava: «La circostanza che la città va estendendosi enormemente e che l'amministrazione pubblica costruì sontuosi edifici per le scuole elementari in tutti i punti della Capitale spiega questa diminuzione di alunni. Potranno concorrere altri coefficienti

⁶⁸⁸ «La fachada consiste en un dispositivo que consta de un módulo único, coincidente con el acceso, compuesto a modo de arco de triunfo, con frontis saliente y pilastras de orden doble corintio. Su ubicación es asimétrica respecto del módulo de las ventanas de las aulas, repetible según la cantidad. Todos los tipos alcanzaban dos niveles en el ala del frente, independientemente del número de alumnos, garantizando así una presencia urbana con fuerte identidad» F. Grementieri, C. Shmidt, *Arquitectura, educación y patrimonio*, cit. p.21. Un'altra novità della scuola-tipo è l'importante ruolo del patio nell'organizzazione della pianta centrale, utilizzato per l'intervallo e per gli esercizi militari degli studenti maschi.

⁶⁸⁹ Ibidem.

ma il fatto principale è la comodità offerta dall'amministrazione delle scuole pubbliche, che induce i parenti a collocare i propri figli nelle scuole più vicine». ⁶⁹⁰

Inoltre, il CNE iniziò gradualmente a chiedere alle scuole private di adeguarsi ad una normativa edilizia più rigorosa in materia di spazio, ventilazione e igiene, che richiedeva alle AIMS considerevoli somme di denaro. Nel 1903, la gravità della situazione spinse un deputato scolastico di "Patria e Lavoro" a rivolgere direttamente al re d'Italia una richiesta di supporto economico per le riforme edilizie richieste dalle autorità argentine: «Le leggi locali hanno imposto al sodalizio delle modificazioni alle aule e la rinnovazione dei banchi, lasciando funzionare le scuole con permesso provvisorio; la società conta come sua ricchezza il solo edificio sociale, e le contribuzioni dei soci appena bastano a risolvere il problema del mutuo soccorso, come sarà quindi possibile risolvere quello delle modificazioni richieste?». ⁶⁹¹

Curiosamente, come segnalato dalla fonte, il patrimonio più importante delle AIMS era quello immobiliare. A Buenos Aires quasi tutte le AIMS erano proprietarie di almeno uno dei loro edifici: attraverso le entrate regolari, più un prestito e/o il generoso contributo dei benefattori, esse riuscivano a comprare un terreno e a edificare, man mano che le finanze lo permettevano. Del resto, la storica instabilità economica argentina incoraggiava gli investimenti nel settore immobiliare, a differenza, per esempio, degli Stati Uniti, dove si tendeva a investire in titoli di Stato o in depositi bancari. ⁶⁹² Tuttavia, come segnalato da Rigoni Stern, si trattava di edifici polivalenti, che facevano fatica a concorrere con quelli delle scuole pubbliche, costruiti per finalità scolastiche: «el aspecto de los soberbios edificios construidos por la actual administración en la capital, influía en el ánimo de los italianos», in quanto «estos edificios [...] han sido construidos expresamente para escuelas, es decir, en condiciones adecuados y consultando la comodidad e higiene, mientras que las escuelas italianas, no todas, disponen de salones bastante espaciosos y [...] varias ocupan lugares que sirven también para asamblea de los socios, bailes, etc., y se hallan establecidas en casas alquiladas». ⁶⁹³ Solo le AIMS più grandi e ricche riuscivano ad affittare case o a costruire edifici per uso esclusivamente scolastico. "Nazionale Italiana", per esempio, che all'inizio disponeva solo di quattro aule nel piano terra della sua sede sociale (via Alsina 1465), era riuscita a inaugurare la sede "Nord", prima insediata in una casa in affitto (1879) e successivamente in un edificio di proprietà sociale «con due ampie aule con cortile e giardino» (1895), e quella di "La Boca" (1885), che

⁶⁹⁰ ASMAE, AS. 1888-1920, b. 229, Cartella "Unione e Benevolenza", *Relazione annuale di Unione e Benevolenza sull'anno scolastico 1887*, firmata dal delegato Carlo Bellati, Buenos Aires 1888.

⁶⁹¹ ASMAE, AS. 1880-1920, b. 337, *Lettera a Vittorio Emanuele III, Re d'Italia da Buenos Aires*, firmata da Giuseppe Castaldi Deputato scolastico di "Patria e Lavoro", Buenos Aires, 01/06/1903.

⁶⁹² F. Devoto, *Historia de los italianos*, cit., pp. 168-169.

⁶⁹³ A. Rigoni Stern, *Colaboración. Cuadro estadístico*, cit. p. 100.

funzionava in un edificio «composto di tre aule e cortile».⁶⁹⁴ Da parte loro, le scuole dell’“Unione Operai Italiani” funzionavano nell’edificio della sede centrale, di proprietà del sodalizio (via Cuyo 1374), in quello della sede “Nord” (1887), costruito appositamente per le scuole, e nel locale in affitto della sede “Sud”, l’unico a non avere cortile e corridoi per la ricreazione e la ginnastica.⁶⁹⁵ Infine, “Unione e Benevolenza” utilizzava la sua sede centrale di via Cangallo, l’edificio di via San Juan e diversi immobili affittati per le succursali “Nord” e “Ovest”.⁶⁹⁶

Comunque, nessuno degli edifici a uso esclusivamente scolastico aveva le dimensioni e l’arredamento interno ed esterno delle nuove scuole argentine: in genere, si trattava di costruzioni a un unico piano, con facciate molto semplici, in cui predominavano le linee rette. Esse, del resto, non possedevano i tratti distintivi gradualmente diffusi nelle scuole pubbliche, come le bandiere, gli scudi nazionali⁶⁹⁷ o le targhe con il nome e la categoria della scuola: indicavano solo il nome del sodalizio, fatto rappresentativo del luogo secondario che occupavano le scuole per molti dirigenti delle AIMS (Fig. 6, 7 e 8).

⁶⁹⁴ *Società Nazionale Italiana*, in Comitato della Camera Italiana di Commercio e Arti, cit. p. 531.

⁶⁹⁵ *Unione Operai Italiani*, in Comitato della Camera Italiana di Commercio e Arti (Comp.) *Los Italianos de la República Argentina. Esposizione grafica*, cit. p. 535-538.

⁶⁹⁶ *Unione e Benevolenza*, in Comitato della Camera Italiana di Commercio e Arti (Comp.), *Los Italianos de la República Argentina. Esposizione grafica*, cit. pp. 521-528.

⁶⁹⁷ All’epoca le bandiere straniere potevano esibirsi solo in ambasciate, mentre quella argentina con il sole era riservata agli edifici pubblici. Inoltre, nel 1902 fu proibito l’uso dello scudo nazionale presso le scuole private. A. M., Montenegro, *Un lugar llamado escuela pública*, cit. pp. 131 e 245.



Figura n.6 «Società Nazionale Italiana. Edificio scolastico succursale La Boca»⁶⁹⁸



Figura n.7 «Società Nazionale Italiana. Edificio scolastico succursale Nord»⁶⁹⁹

⁶⁹⁸*Società Nazionale Italiana*, in Comitato della Camera Italiana di Commercio e Arti (Comp.) *Los Italianos de la República Argentina. Parte generale*, cit. pp. 529.

⁶⁹⁹ Ivi, p. 532.



Figura n.8 «Unione Operai Italiani». Edificio di proprietà del sodalizio»⁷⁰⁰

Molto più curati erano i polivalenti edifici delle sedi centrali, in genere composti da un grande e lussuoso salone, una cucina, una sala per riunioni e, a volte, un consultorio medico, una biblioteca e alcune aule. Queste ultime, però, non sempre possedevano le condizioni e lo spazio adeguato: infatti, nel 1895, una lettera del CI di “Unione e Benevolenza” alle autorità consolari segnalava che solo due delle aule dell’edificio di via Cangallo «riuni[vano] tutti i requisiti che l’igiene dimostra necessari per la salute e la comodità degli alunni». Le altre, invece, erano «alquanto deficienti specialmente in relazione all’effettivo numero dei fanciulli che li frequenta». ⁷⁰¹ Lo stesso problema aveva la “XX Settembre”, che raggruppava due classi per stanza. ⁷⁰² Sicuramente, le aule più spaziose e attrezzate erano quelle fotografate per i volumi portati all’Esposizione di Torino (1898), come quella immortalata in “Unione e Benevolenza. Scuola di disegno” (Fig. n°9), che mostra un’aula/scuola abbastanza grande, con undici bambini che, senza grembiule ma elegantemente vestiti per la foto, lavorano ordinatamente mentre guardano e copiano i vari modelli di ornato appesi ai muri dell’aula, arredata anche da busti di Garibaldi e Cristoforo Colombo, cartelloni didattici e quadri con paesaggi.

⁷⁰⁰ *Unione Operai Italiani*, in Comitato della Camera Italiana di Commercio e Arti (Comp.) *Los Italianos de la República Argentina. Parte generale*, cit. p. 537.

⁷⁰¹ ASMAE, AS. 1888-1920, b. 337, *Lettera della Commissione direttiva di Unione e Benevolenza alle autorità italiane*, Buenos Aires, 22/11/1895.

⁷⁰² ASMAE, AS. 1888-1920, b. 229, *Rapporto scolastico XX Settembre*, Buenos Aires 26/03/1891.



Figura n.9 «Società Unione e Benevolenza. Scuola di Disegno»⁷⁰³

Le fotografie delle aule elementari, invece, presentano scolaresche disposte in forma frontale, in banchi doppi messi in file parallele, con un arredamento variabile: nella fotografia «Una classe delle nostre scuole»⁷⁰⁴ (scattata prima dell'Esposizione menzionata) si osservano muri pieni di cartelloni sul corpo umano, ritratti di personaggi storici e modelli di ornato, mentre in quella intitolata «Società colonia Italiana. Scuola» (Fig. 10) si vedono muri assolutamente vuoti.

⁷⁰³ *Unione e Benevolenza*, in Comitato della Camera Italiana di Commercio e Arti (Comp.), *Los Italianos de la República Argentina. Exposición grafica*, cit. p. 527.

⁷⁰⁴ *Una classe delle nostre scuole*, disponibile in www.prosca.com



Figura n.10 «Società colonia Italiana. Scuola»⁷⁰⁵

Tale situazione ci ricorda che le richieste di materiale scolastico al MAE non sempre erano soddisfatte. In genere, si richiedevano libri, mappe, globi terrestri, cartelloni per la nomenclatura, l'aritmetica, la geometria, la biologia, modelli per il disegno, ecc., che spesso andavano ad arricchire i musei scolastici⁷⁰⁶, costruiti da alcune scuole come supporto al metodo oggettivo. Si trattava, comunque, di musei molto umili: quello di "Unione Operai Italiani" constava di una «collezione di quadri storici del risorgimento italiano ed una ricca raccolta di modelli per disegno d'ornato nonché vari oggetti rari», e quello di "Unione e Benevolenza" di una «modesta raccolta» di «oggetti utili all'insegnamento», in parte portati dagli studenti.⁷⁰⁷ Del resto, la maggior parte delle AIMS aveva una biblioteca che poteva ospitare da circa 30 a 2000 libri, dipendendo dalle dimensioni e dalle risorse del sodalizio.⁷⁰⁸

⁷⁰⁵ *Società colonia Italiana. Scuola*, in *Società Colonia Italiana* in Comitato della Camera Italiana di Commercio e Arti (Comp.) *Los Italianos de la República Argentina. Parte generale*, cit., p. 543.

⁷⁰⁶ Si tratta di «collezioni di materiali e oggetti realizzati dal docente oppure spesso portati dagli alunni stessi, come specchio dell'ambiente naturale che circondava la loro vita quotidiana (legnetti, semi, insetti, cocci, gusci), che potevano includere materiali didattici più traduzionali, come cartelloni didattici per la lettura e la nomenclatura, pallottolieri, cassette didattiche per le pesi e le misure, modelli di carta pesata di fiori e piante, modelli di parti del corpo umano, ecc.» F. Pizzigoni, *Imparare a imparare attraverso il museo scolastico: tracce di nuove potenzialità di uno strumento didattico tardo-ottocentesco*, in «Form@re - Open Journal per la formazione in rete», n. 3, vol. 15, 2015, p.144.

⁷⁰⁷ ASMAE, AS. 1888-1920, b. 229, *Relazione scolastica annuale Unione Operai Italiani*, 17/01/1894, *Lettera Unione e Benevolenza al Ministero degli Affari Esteri*, Buenos Aires 16/01/1892.

⁷⁰⁸ I. Martignetti, *Quadri statistici delle Società Italiane*, cit.

Infine, va segnalato che i saloni per feste, balli, concerti e assemblee tendevano a essere anche utilizzati per diverse attività scolastiche, quali recite, premiazioni e lezioni varie. “Unione e Benevolenza”, per esempio, aveva disposto un «teatrino portatile, fornito di tutte le decorazioni, per gli esperimenti di declamazione e recitazione, nei quali ven[ivano] ammaestrati gli alunni in occasione delle feste scolastiche e sociali». ⁷⁰⁹ Altre AIMS, invece, per mancanza di spazio, utilizzavano il salone come aula, come evidenziato dalla figura 11 che, nonostante la sua didascalia (“Società Italia-Interno dell’aula per le classi inferiori”), mostra un numeroso gruppo di studenti seduti sulle gradinate del palcoscenico dell’elegante salone. Da parte sua, “Patria e Lavoro” aveva in salone un «divisorio levatoio» ⁷¹⁰ per separare la scuola maschile della femminile.

Gli inconvenienti dell’uso scolastico dei saloni delle AIMS furono descritti dalla scrittrice Cesarina Lupati, arrivata a Buenos Aires per le feste del Centenario della “Revolución de Mayo”: «In tali saloni, adibiti — per mancanza di meglio — ad uso di scuola, si collocano compartimenti di legno, affinché il medesimo locale possa servire a due o tre classi; si capisce che la parete di legno, alta un paio di metri, se impedisce la vista di d’altra scolaresca, non impedisce però il propagarsi della voce; le lezioni si fanno con una certa confusione babelica». ⁷¹¹

⁷⁰⁹ *Unione e Benevolenza*, in Comitato della Camera Italiana di Commercio e Arti (Comp.), *Los Italianos de la República Argentina. Esposizione grafica*, cit., p. 526.

⁷¹⁰ ASMAE, AS. 1888-1920 b. 229, *Relazione scolastica 1893. Associazione Patria e Lavoro*. Buenos Aires, 10/01/1894.

⁷¹¹ C. Lupati, *Vita argentina. Argentini e italiani al Plata osservati da una donna italiana*, Milano, Fratelli Trevis, 1910, p. 243.



Figura 11 «Società Italia. Interno dell'aula per le classi inferiori»⁷¹²

Anche se i saloni erano descritti come «ben illuminati, ben decorati con le immancabili oleografie del Re e della Regina, o di Garibaldi e Mazzini»⁷¹³, Lupati commentava le interruzioni e i contrattempi che supposeva il loro noleggio per le attività mutualistiche o private:

Quando poi, per una festa sociale o privata, occorre uno speciale addobbo del salone, la scuola viene, per qualche giorno, mandata a spasso. Ho visto uno di questi saloni affittato stabilmente per la sera ad un cinematografo: le lezioni si facevano di giorno, in un piccolo vano libero in fondo alle molte file di sedie, verso la porta, ad una luce assai scarsa; e maestro scolari cattedra e banchi avevano tutti l'aria di dire con grande umiltà: *Lasciateci star qui, non mandateci via del tutto...*

Alle pareti esterne dell'edificio, il proprietario del cinematografo aveva fatto affiggere una quantità di cartelloni *réclame*, stampa à *sensation* non precisamente educativa. Ricordo che nell'atrio stesso, proprio di fronte all'ingresso del salone e in modo che gli alunni, ad ogni alzar d'occhi se lo vedevano davanti, un affisso rappresentava una scena di sangue a tinte fosche, l'effetto della quale era completato da questo titolo attraente: — *Le gesta dei terribili briganti calabresi*. Assistetti, in quella scuola, ad una breve lezione, ma distrattamente, vedendomi sempre davanti i tromboni spianati e i

⁷¹² A. Boraschi, *Le scuole primarie italiane*, cit., p. 224.

⁷¹³ C. Lupati, *Vita argentina*, cit. pp. 243.244.

cappelli a pan di zucchero di quei leggendari briganti, che avevano varcato il mare più presto e meglio di tante buone e vere specialità italiane...⁷¹⁴

La testimonianza evidenzia che la scuola italiana non sempre era un “luogo scolastico”⁷¹⁵ stabile, specifico o autonomo. La logica mutualistica poteva invaderlo, interrompendo o spostando una classe, oppure portando oggetti “non precisamente educativi”, come i violenti e inappropriati cartelloni, incompatibili con quella “italianità” intesa come alta cultura. Infatti, secondo la scrittrice, le condizioni delle scuole, con i loro «vecchi banchi» e il loro «materiale scolastico primitivo e insufficiente»⁷¹⁶, non permettevano loro di diventare «un’esponente dell’italianità»⁷¹⁷, il che spingeva i genitori a preferire la scuola argentina «vicina a casa, pulita, sana, elegante, se non ottima per l’insegnamento».⁷¹⁸ Per questo motivo, Lupati invocava l’aiuto dello Stato italiano: «Povere scuole nostre, come è loro necessario il soccorso del Governo!».⁷¹⁹

g. «Un tempio della fratellanza e del patriottismo». Un’analisi di caso: il nuovo edificio di “Unione e Benevolenza” del 1914

L’edificio in cui ancora funziona “Unione e Benevolenza” fu inaugurato il 22 gennaio del 1914, nel terreno di via Cangallo, sede dell’antico edificio centrale dell’AIMS, a cui si erano aggiunti gli appezzamenti di terreno acquistati nel 1862, 1866, 1877 e 1905. Il progetto risaliva alle feste del cinquantenario dell’istituzione (1908), quando «tra i soci più accorti e più attivi nacque l’idea di ampliare la sede sociale con l’erigere un edificio grandioso che avesse risposto alle esigenze del sodalizio».⁷²⁰ Nel 1911, iniziarono i lavori della commissione edilizia, che scelse il piano presentato dal socio e ingegnere Alfredo Ballerini⁷²¹ e i bozzetti per la decorazione ornamentale e statuaria della facciata di Luigi Trincherò, autore di numerosi monumenti funebri dei cimiteri della Recoleta

⁷¹⁴ Ivi, p. 244.

⁷¹⁵ Per una riflessione sul concetto di spazio e luogo scolastico Cfr. A. Viñao Frago, *Del espacio escolar y la escuela como lugar: propuestas y cuestiones*, in «Historia de la educación», v. XII-XIII, 1993-1994, pp. 17-74.

⁷¹⁶ C. Lupati, *Vita argentina*, cit. p. 245.

⁷¹⁷ Ivi, p. 241.

⁷¹⁸ Ivi, p. 245.

⁷¹⁹ Ivi, p. 241.

⁷²⁰ *Nella Società “Unione e Benevolenza”. Il nuovo grandioso edificio. Un po’ di storia dell’antica associazione*, in «La Patria degli Italiani», Buenos Aires, 21/01/1914, p. 5.

⁷²¹ Gli edifici delle AIMS erano solitamente progettati da architetti e ingegneri italiani. In questo caso, l’onorario di Ballerini «corrispo[ndeva] alla metà esatta di quello stabilito dalle tariffe della Società di Architetti per costruzione di questa importanza». AAUB, *Riedificazione della Sede. Libro dei verbali della Commissione dell’Edificio*, Relazione della Commissione per l’edificio sociale dell’Assemblea del 16 marzo del 1913.

e della Chacarita della città di Buenos Aires. La costruzione dell'edificio, invece, fu affidata alla ditta "Simone Dessy", di proprietà di un socio di "Unione e Benevolenza".

Il progetto si inseriva in un clima di rinnovamento e abbellimento del Centro e del Nord della città, che si esibiva per le delegazioni straniere arrivate alla festa del Centenario della "Revolución de Mayo"⁷²². Come segnalato dall'ex presidente dell'AIMS, Juan Rolleri, si trattava di un periodo di espansione urbanistica a cui "Unione e Benevolenza" voleva partecipare: «Le nostre Istituzioni, allocate, quando esse furono fondate in punti allora eccentrici della città, per il rapido stendersi di questa ed amplissimi confini, trovansi ora nel centro della metropoli, dove più alti sono i valori delle aree da edificare, in casi di modesta costruzione tali da apparire in contrasto con la più ricca e grandiosa edificazione dovunque, massima nella zona centrale sorgente: e quindi nell'obbligo per accompagnare lo sviluppo della città, di darsi più ampia e comoda dimora».⁷²³

L'edificio, inoltre, rispondeva alla solita concorrenza tra le AIMS. Rolleri affermava, infatti, che la costruzione doveva simboleggiare il primato che ancora vantava "Unione e Benevolenza", nonostante la tendenza decrescente dei suoi soci: «facciamo in modo che la Unione e Benevolenza, sia salutata da ora innanzi non più come la nonna declinante che rinverdisce nei nipoti giovinetti, ma come la maggior sorella, nella maturità dell'età, ancor capace di robusta prole, che insieme e a braccio delle sorelle più giovani, dia alla colonia aspettante frutti di bene e di civili opere, per il sempre maggior decoro del nome e della gloria italiani».⁷²⁴

Per la costruzione erano previsti sedici mesi, poi diventati quasi due anni per via di «molteplici cause, alcune di forza maggiore, altre imputabili alla società ed altre imputabili al costruttore».⁷²⁵ La decisione di ricostruire il tetto del salone, presa in corso d'opera, dilatò i lavori, così come le diverse richieste dei soci di modificare il piano originario allo scopo di risparmiare denaro. Nel 1912, ad esempio, il socio Francini chiese di riformare la «monumentale» facciata, «non adatta nella via Cangallo per essere questa molto stretta», e di destinare parte delle risorse al salone per le scuole. La proposta non fu accolta, in quanto apparentemente l'assemblea desiderava una facciata «degnata della più antica società italiana».⁷²⁶ Il ritardo suscitò numerosi conflitti tra la commissione,

⁷²² Cfr. A. Gorelik, *La grilla y el parque. Espacio público y cultura urbana en Buenos Aires 1887-1936*, Bernal, Universidad Nacional de Quilmes, 1998.

⁷²³ Nella "Unione e Benevolenza". *La cerimonia inaugurale dell'edificio. I discorsi del presidente del dottor Rolleri*, in «La Patria degli Italiani», Buenos Aires, 23/01/1914.

⁷²⁴ Ibidem.

⁷²⁵ AAUB, *Riedificazione della Sede. Libro dei verbali della Commissione dell'Edificio, Libro dei verbali della Commissione dell'Edificio*, Relazione della Commissione per l'edificio sociale dell'Assemblea del 16 marzo del 1913.

⁷²⁶ AAUB, *Riedificazione della Sede. Libro dei verbali della Commissione dell'Edificio, Libro dei verbali della Commissione dell'Edificio*, seduta straordinaria del 12/08/1912.

la ditta costruttrice e l'ingegnere, che ad aprile del 1913 presentò le sue dimissioni, non accettate dall'AIMS.



Figura 12 Facciata edificio “Unione e Benevolenza”

Finalmente concluso nel 1914, l'edificio possedeva un valore di circa 500.000 “pesos”. La sua struttura era divisa in un piano terra, composto da un vestibolo, un archivio e un salone per feste e concerti, con capienza per quattrocento persone; un piano sotterraneo con cucine, camerini, un deposito del teatro, una scuola notturna e una grande sala “per banchetti”; un primo piano con la sala del CD, la biblioteca, sei aule per la scuola sociale e una stanza per la «collezione di gessi riservate per l'Accademia notturna di disegno»⁷²⁷ e, in ultimo, un secondo piano con una stanza per il custode e locali d'affitto.⁷²⁸ Le aule, quindi, anche se «edificate con tutte le regole edilizie ed igieniche»⁷²⁹, si trovavano all'interno di un edificio destinato a diverse attività che andavano oltre quella scolastica.

La festa d'inaugurazione durò cinque giorni e contemplò cerimonie solenni, a cui assistarono le autorità consolari e i rappresentanti delle principali istituzioni italiane della città, e altre più festose, animate dagli spettacoli del “Primo Circolo Mandolinistico Italiano” e della Società Corale “Amilcare Ponchielli”, nonché dalle danze di gala e da un «grande banchetto».⁷³⁰ Le usuali declamazioni, canti ed esibizioni degli studenti non ebbero luogo nell'inaugurazione, che giustamente non fu percepita da “La Patria degli italiani” come un evento scolastico. Essa fu presentata come una festa dell'AIMS e, più in generale, dei «figli d'Italia», che arrivavano «entusiasti e numerosi da tutti i punti della città» per ammirare il magnifico edificio, caratterizzato

⁷²⁷ Nella Società “Unione e Benevolenza”. *Il nuovo grandioso edificio*, cit.

⁷²⁸ Come conseguenza dell'aumento dei prezzi degli affitti in città, l'AIMS aveva creato un fondo per l'edificazione di case da essere occupate gratuitamente dai soci in difficoltà. È probabile che i locali del nuovo edificio rientrassero in questa logica.

⁷²⁹ Nella “Unione e Benevolenza”. *La cerimonia inaugurale dell'edificio. I discorsi*, cit.

⁷³⁰ Nella “Unione e Benevolenza”. *Il banchetto di ieri sera*, «La Patria degli Italiani», Buenos Aires, 01/02/1914. Cfr. *Nella “Unione e Benevolenza”. Il banchetto di domani*, «La Patria degli Italiani», 30/01/1914; *Sociedad Unione e Benevolenza. Inauguración de su nuevo local*, in «La Nación», Buenos Aires, 22/01/1914.

come un «tempio della fratellanza e del patriottismo».⁷³¹ Anche se la figura del “tempio” era spesso utilizzata come metafora della scuola⁷³², in questo caso solo rivestiva di “sacralità” l’evento e l’edificio. Infatti, lo stesso presidente di “Unione e Benevolenza” si era riferito alla costruzione come un «edificio del mutualismo, gran esponente d’italianità»⁷³³, senza menzionare la sua funzione scolastica.

La cronaca di “La Patria degli Italiani” sull’inaugurazione dell’edificio sottolineava la bellezza della costruzione, la sua sontuosità e, soprattutto, la sua impronta italiana, evidenziata dallo stile architettonico (neoclassico italiano) e dai numerosi simboli della facciata, che rimandavano al passato greco-romano e rinascimentale della penisola italica (Fig.n.12):

La facciata dell’edificio, il quale costa di quattro piani, compreso quello sotterraneo, è alta 23 metri, larga 22; nella sua corretta linea greco-romana, fornita di ornamenti del rinascimento italiano essa presenta un assieme grandioso e si stacca completamente dal tozzo e inestetico attiguo della Compagnia Alemanna.

Emergono al sommo del fronte due aquile con le ali aperte, simbolo della possanza di Roma e nel fregio dell’artistico cornicione ricorrono, accuratamente modellati, 36 stemmi delle principali città d’Italia.

All’ultimo piano, sull’arco del balcone di mezzo, s’incontrano le figure dell’Argentina e dell’Italia recanti ciascuna il proprio stemma e sotto i balaustri dei balconi spiccano tre bellissimi fregi decorativi colle teste di Colombo, di Galileo Galilei e di Guido d’Arezzo, simboleggianti l’una la scienza applicata, la scienza speculativa l’altra, e la terza il genio artistico.

Alle basi delle otto colonne di stile dorico, disposte dal primo piano in su, sono quattro artistici bassorilievi raffiguranti il Mutuo Soccorso, il Lavoro, un episodio della febbre gialla e l’Istruzione letteraria ed artistica.

Compongono l’ornamento principale della monumentale facciata i busti di Dante e Leonardo da Vinci, collocati nelle aperture circolari sopra le porte che sono ai lati dell’ampia entrata centrale sul cui timpano è posto lo scudo dell’Unione e Benevolenza.

La base della facciata è tutta in granito artificiale: gli altri piani sono intonacati ed imitazione pietra. Per l’illuminazione sono stati posti nel fronte dei fanali riproducenti quelli del palazzo Guadagni di

⁷³¹ Nella “Unione e Benevolenza”. *La cerimonia inaugurale dell’edificio. I discorsi*, cit.

⁷³² A. M., Montenegro, *Un lugar llamado escuela pública*, cit. pp. 191-192. Il concetto ha anche una connotazione massonica, compatibile con l’influenza delle logge sull’associazionismo italiano. Cfr. J.E Serchio, *La loggia “Los hijos del trabajo” y la inmigración italiana en Barracas y La Boca*, Comisión para la preservación del patrimonio histórico cultural de la Ciudad de Buenos Aires, *Presencia masónica en el patrimonio cultural argentino*, reedición en formato digital 2005, pp. 97-107.

⁷³³ Nella “Unione e Benevolenza”. *La cerimonia inaugurale dell’edificio. I discorsi*, cit.

Firenze: sono sei sostenuti da colonne sui tre balconi del primo piano; altri sei con mensole, si lati delle tre porte d'ingresso⁷³⁴

In effetti, i simboli e i materiali dell'edificio "rappresentavano"⁷³⁵ l'Italia, materializzandola a Buenos Aires attraverso un'interpretazione che la raffigurava come una civiltà con radici greco-romane, dedita all'arte e alla scienza. Non a caso, Rolleri segnalava che ammirando gli affreschi del salone sulle principali città italiane «ognuno vola col pensiero, oltre i tenui e vanescenti colori del quadro verso la terra natia».⁷³⁶ Tuttavia, l'edificio non celebrava solo l'Italia, ma anche l'AIMS. I quattro bassorilievi della facciata, infatti, si riferivano alla mutualità e alla cooperazione: in quelli allegorici un giovane e un anziano si stringono le mani, e un gruppo di uomini e di donne formano gruppi legati dalla fratellanza e dall'amicizia; in quelli realistici, invece, si ricordavano due episodi della storia dell'AIMS, ovvero gli anni della febbre gialla (1871), quando il vecchio edificio era diventato un lazzaretto, e i successivi sforzi dei soci per ricostruirlo.⁷³⁷ Dal canto suo, il Paese ospite era anche presente nella menzionata "figura dell'Argentina" della facciata e nei medaglioni delle pareti del salone, che dal lato sinistro riproducevano i busti degli "eroi" del Risorgimento, ovvero Cavour, Mazzini e Garibaldi (si noti l'assenza dei Savoia, forse collegata alle radici repubblicane dell'AIMS) e, sul lato destro, tre personaggi della storia argentina: San Martin, il protagonista del racconto scolastico sull'indipendenza nazionale e, quindi, figura potenzialmente simpatica per un'AIMS compromessa con "le guerre di liberazione"; Bernardino Rivadavia, celebrato dal laicismo e dal liberalismo per la sua riforma ecclesiastica⁷³⁸ e per aver promosso il progresso, la libertà e l'educazione in opposizione alla "tirannia" di Juan Manuel de Rosas e, infine, Juan Bautista Alberdi, figura secondaria del "pantheon nazionale", ma promotore dell'immigrazione europea e avversario politico di Sarmiento.⁷³⁹ L'inclusione di queste figure, dunque, rispondeva non solo alle costrizioni imposte dal nazionalismo locale, ma all'identità di un'associazione che sceglieva con cura gli elementi del passato argentino compatibili con la sua storia. Inoltre, questa operazione si legava alla proposta di educazione "mista" presente anche nel

⁷³⁴ *Nella Società "Unione e Benevolenza". Il nuovo grandioso edificio*, cit.

⁷³⁵ Sul concetto di rappresentazione Cfr. L. Marin, *Poder, representación, imagen*, in «Prismas, Revista de historia intelectual», n° 13, 2009, pp. 135-153.

⁷³⁶ *Nella "Unione e Benevolenza". La cerimonia inaugurale dell'edificio*, cit.

⁷³⁷ J. E. Burucúa, N. Kwiatkowski, *Atlas de la iconografía de inspiración europea (de la Antigüedad al Renacimiento) en la arquitectura civil, pública y privada, de la ciudad de Buenos Aires (1880-1930)*, in «Figura: Studies on the Classical Tradition», n. 5 v.1 2017, p. 163.

⁷³⁸ La riforma del 1822 sopprime alcuni ordini religiosi (i cui beni divennero patrimonio statale), cancellò il "diezmo", sottopose il personale ecclesiastico alle leggi civili e stabilì rigide norme per l'ingresso ai conventi.

⁷³⁹ Le figure di Sarmiento e Alberdi, simili nell'opposizione a Juan Manuel de Rosas, nell'appoggio al repubblicanesimo, al liberalismo e al progetto di "civiltà" della popolazione autoctona, si distinguevano per le loro diverse opinioni sulla figura del caudillo Juan José de Urquiza e sulle conseguenze del fenomeno dell'immigrazione in Argentina, oltre che per la fede di Sarmiento nell'educazione pubblica e nella sovranità popolare.

discorso tenuto da Rolleri: l'ex-presidente affermava che presso le «vecchie e squallide» aule dell'antico edificio sociale, «le fanciullezze fiorenti di speranze, buon sangue italiano, rinfrescato dal vento libero della Pampa», avevano imparato ad ammirare sia «i nomi dei numi indigeni della patria Argentina», come «Moreno, San Martin, Belgrano», sia quelli di «Mazzini e Garibaldi, Cavour e Vittorio Emanuele», associandoli in «un unico sincero culto», che era «alta scuola di bene e di virtù». ⁷⁴⁰ Il discorso prendeva speciale rilevanza nel contesto del fervore nazionalistico del Centenario, in cui una parte dell'intellettualità locale tendeva a minimizzare il contributo degli stranieri al progresso del Paese e alla formazione dell'identità argentina. ⁷⁴¹ L'edificio di "Unione e Benevolenza" si distanziava nettamente da tale prospettiva, presentando un culto patriottico "misto" in cui l'Italia veniva rappresentata come la culla della civiltà e della cultura, mentre i migranti erano ritratti come lavoratori operosi, molto diversi dagli scioperanti. Non solo il ricordo della collaborazione del sodalizio durante l'epidemia di febbre gialla, ma anche il riscoperto ruolo di Alberdi, servivano a sottolineare il contributo positivo degli italiani in Argentina, argomento sostenuto anche da diversi intellettuali italiani dell'epoca. ⁷⁴²

4. Conclusione

Tra Otto e Novecento, la crisi della scuola italiana era diventata chiaramente visibile per i contemporanei, che tendevano a comprenderla nella sua totalità. Tuttavia, ogni tentativo di migliorare l'offerta educativa italiana si rivelò un fallimento: dalle iniziative per creare una federazione di scuole italiane al progetto di migliorare le condizioni lavorative dei docenti, dall'affidamento delle scuole a un'unica gestione centralizzata alle richieste al MAE di un aumento dei sussidi. La scarsa importanza data dal governo italiano alle scuole italiane a Buenos Aires, l'avanzamento del sistema scolastico pubblico e il processo di integrazione degli italiani nella società argentina costituivano ostacoli che rendevano inefficaci gli sforzi dei sostenitori delle scuole dell'AIMS, che erano una minoranza evidente.

Tuttavia, contro ogni previsione, le scuole italiane continuavano a essere scelte da un piccolo gruppo di genitori che preferiva l'offerta delle AIMS a quella dello Stato argentino. Una possibile spiegazione del fenomeno può essere individuata nella simbologia dell'edificio di "Unione e

⁷⁴⁰ Nella "Unione e Benevolenza". *La cerimonia inaugurale dell'edificio*, cit.

⁷⁴¹ Cfr. M. Svampa, *El dilema argentino: civilización o barbarie*, Buenos Aires, Aguilar, Altea/Taurus/Alfaguara, 2010, pp.107-146; F. Devoto, *Nacionalismo, tradicionalismo y fascismo en la Argentina moderna. Una historia*. Buenos Aires, 2002, pp. 41-107

⁷⁴² Cfr. F. Bertagna, *Gli italiani d'Argentina, l'Italia e l'Argentina intorno al Centenario della 'Revolución de Mayo (1910)'*, in «Altretalia», 2014, pp. 4-22.

Benevolenza”, che evidenziava una proposta educativa "mista" non disponibile nelle scuole argentine. Evidentemente, il desiderio di trasmettere ai propri figli l'amore e l'orgoglio per l'Italia era ancora molto presente in questi soci, i quali erano costantemente esposti all'imperativo di preservare la cultura italiana. Oltre ai discorsi dei dirigenti, anche la simbologia degli edifici accompagnava le famiglie durante le riunioni, le assemblee, i balli e le feste, contribuendo a rafforzare e a rinnovare il senso di appartenenza alla “colonia” italiana.

VI. La Grande Guerra e la riorganizzazione delle scuole italiane a Buenos Aires durante gli anni Venti (1914-1930)

1.1 mutamenti della politica scolastica argentina e italiana

Per la storia politica argentina, l'anno 1916 rappresenta la fine del "Régimen conservador" e dell'egemonia del "Partido Autonomista Nacional" (PAN) e l'inizio di un lungo periodo di governi della "Unión Cívica Radical", eletti dal voto maschile universale (1916-1930), che diedero rappresentanza alla classe media, esclusa fino a quel momento dalla vita politica del Paese.⁷⁴³ Il cambio politico, tuttavia, non portò grandi mutamenti al sistema scolastico nazionale, che ormai contava su un'autonomia relativa grazie alla sua potente amministrazione burocratica. In sostanza, la scuola primaria continuò a funzionare come nel periodo precedente, anche se è possibile individuare l'emergere di discorsi e pratiche educative "alternative", spesso ispirate al movimento della Scuola Nuova.⁷⁴⁴ Riguardo alle scuole private, va notato che la preoccupazione per la loro "pericolosità" andò gradualmente diminuendo. Infatti, i rapporti annuali dei presidenti del CNE di questo periodo tendono a sottolineare il positivo contributo delle scuole "straniere" al sistema educativo argentino.⁷⁴⁵

Per l'Italia i primi anni di questo periodo furono segnati dallo scoppio della Grande Guerra, che ebbe un profondo impatto su molteplici dimensioni della vita nazionale, incluso il sistema scolastico. La quotidianità delle scuole del Regno fu sconvolta non solo dalla disgregazione dei rapporti familiari degli studenti, ma anche dalla mancanza di maestri maschi e dall'irregolarità delle lezioni. Inoltre, l'esperienza bellica rinforzò il ruolo assistenziale e propagandistico della scuola, anticipando le sue future funzioni durante il fascismo.⁷⁴⁶ Le trasformazioni della scuola e della società italiana continuarono nel dopoguerra, quando il malcontento sociale cresceva in

⁷⁴³ È comunque da notare che la composizione sociale del "radicalismo" era molto eterogenea e comprendeva anche i grandi e medi proprietari terrieri. Cfr. D. Rock, *El radicalismo argentino, 1890-1930*, Buenos Aires, Amorrortu, 2010.

⁷⁴⁴ Cfr. A. Puiggrós (a cura di), *Historia de la educación en la Argentina. Sociedad civil y estado en los orígenes del sistema educativo argentino*, Buenos Aires, Galerna, 1991; S. Gvirtz (a cura di), *Escuela nueva en Argentina y Brasil. Visiones comparadas*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1996.

⁷⁴⁵ Il presidente Ernesto Calesia (1923-1925) fu l'unico a denunciare che i controlli dello Stato sulle scuole private erano più nominali che effettivi. A. Silveira, *Las escuelas primarias particulares en Capital Federal*, cit., pp. 184-187.

⁷⁴⁶ A. Gibelli, *Il popolo bambino. Infanzia e nazione dalla Grande guerra a Salò*, Torino, G. Einaudi, 2005; C. Ghizzoni, *Maestri e istruzione popolare a Milano negli anni della prima guerra mondiale*, in «HECL», vol. II, n.1, 2007, pp. 143-172; A. Fava, *La guerra a scuola: propaganda, memoria, rito (1915-1940)*, in «Materiali di Lavoro», 1986, n.3-4, pp. 53-126; A. Barausse, *Processi di nazionalizzazione e insegnanti durante la guerra. L'Unione Generale degli Insegnanti Italiani (1915-1918)*, in «Rivista di storia dell'educazione», n.1, 2015, pp. 11-21; M. D'Ascenzo, *Echi di guerra a scuola, tra didattica, assistenza e propaganda nei giornali di classe. Uno studio di caso nella Bologna della Grande Guerra*, in «Rivista di storia dell'educazione», n.1, 2015, pp. 31-41; E. De Fort, *La scuola elementare dall'unità alla caduta del fascismo*, Bologna, Il mulino, 1996, pp. 311-355.

concomitanza con la disoccupazione, la crisi economica e la sfiducia verso la dirigenza liberale e la democrazia parlamentare. Le complessità del clima sociale, unite al fenomeno del reducismo e alla paura di una rivoluzione comunista, crearono una miscela che il fascismo riuscì a volgere a proprio vantaggio. Nel 1919, nacque il movimento dei fasci italiani di combattimento, guidato da Benito Mussolini, ex socialista spostatosi su posizioni nazionaliste e autoritarie. Divenuto partito politico nel 1921, il fascismo si presentò come una soluzione radicale ai problemi esistenti, capace di ripristinare la stabilità, la sicurezza e la grandezza nazionale. Tramite un'ingerenza coercitiva sulle istituzioni, supportata da atti di violenza organizzati, Mussolini salì rapidamente al potere. Dopo l'incarico di Vittorio Emanuele III di costituire un nuovo governo, il fascismo iniziò una parabola che in pochi anni finì con l'istituzione di una dittatura contraddistinta dalla violenza politica, la personalizzazione del potere, l'abolizione della libertà di organizzazione, l'esistenza di un partito unico, il controllo dei mezzi di comunicazione, ecc.

Per quanto riguarda la politica educativa, nel 1922 il regime designò come Ministro della Pubblica Istruzione il filosofo siciliano Giovanni Gentile, il quale dettò una riforma (R.D. n. 1054) che modificò profondamente il sistema educativo italiano.⁷⁴⁷ La complessità dell'impianto politico e culturale della riforma Gentile e la distanza tra la sua proposta teorica e la sua implementazione pratica rendono vane le caratterizzazioni univoche. Non casualmente, il suo legame con il fascismo ha suscitato interessanti contrappunti interpretativi nella storiografia del settore. Secondo Galfré, la tendenza a vedere la scuola come «tallone d'Achille di un totalitarismo imperfetto»⁷⁴⁸ ha contribuito sia a distinguere un po' artificialmente la “forma” autoritaria della riforma dal suo “contenuto” liberale, sia a pensarla quale «intervento sopra le parti»⁷⁴⁹, ideata più da un intellettuale

⁷⁴⁷ Concretamente, la riforma stabilì un nuovo ordinamento del sistema educativo, articolato a partire da un grado preparatorio di due anni, non obbligatorio, seguito dalla scuola elementare di cinque anni, in cui la religione era materia obbligatoria. Da qui era possibile accedere a un corso integrativo di tre anni e alla scuola complementare, anche di tre anni, da cui non si potevano continuare gli studi. Per la formazione dei maestri fu istituito un Istituto magistrale di quattro anni e un Istituto magistrale superiore di tre anni, da cui si poteva passare all'Istituto di Magistero, diventato Facoltà nel 1935. Per l'istruzione tecnica era previsto l'Istituto tecnico inferiore di quattro anni e l'Istituto tecnico superiore di agrimensura e di commercio, anche di quattro anni. L'istruzione classica era composta dal Ginnasio inferiore di tre anni e da un Ginnasio superiore di due anni, da cui si accedeva al Liceo classico (tre anni), unica istituzione che consentiva l'ingresso a tutte le Facoltà universitarie. La riforma istituì anche il Liceo Scientifico di quattro anni, che permetteva l'accesso a tutte le Facoltà universitarie tranne quella di Filosofia e lettere e Giurisprudenza, e un Liceo femminile di tre anni che bloccava l'ulteriore proseguimento degli studi. A questi due licei si poteva accedere dopo quattro anni di scuola media, oppure superando un esame all'età di 14 anni. L'architettura gentiliana era regolata da una grande quantità di esami all'inizio, nelle fasce intermedie e alla fine dei tragetti di studio: forse quello più noto è l'esame di Stato, il quale, come segnalato da Montino, rispondeva a due esigenze: «Da un lato, compensava le scuole private, in parte se non quasi tutte cattoliche, parificando l'esito finale e dunque certificandone, in pratica, una funzione paritetica a quelle pubbliche; dall'altro doveva coronare con il superamento di una prova complessa e rigida un percorso formativo che portava alla piena maturità dell'individuo, come uomo e come cittadino». D. Montino, *Riforma Gentile*, cit., p. 152.

⁷⁴⁸ M. Galfré, *Una Riforma alla prova. La scuola media di Gentile e il fascismo*, Milano, Franco Angeli, 2000, p. 10.

⁷⁴⁹ *Ivi.*, p. 9.

che da un politico. In realtà, affondando le radici nel movimento neoidealista di inizio Novecento, la riforma introdusse nella scuola italiana elementi di un nazionalismo postbellico in linea con la visione politica del fascismo: centralizzazione amministrativa, abolizione di ogni elemento di elettività negli organi di governo, instaurazione di rapporti autoritari tra centro e periferia, una concezione nazionalistica e gerarchica sull'educazione, una visione scolastica sottomessa ai bisogni dello Stato, ecc.⁷⁵⁰

Tuttavia, l'applicazione della riforma trovò diverse difficoltà, come la mancanza di risorse e le critiche lanciate da diversi settori della società e della cultura. L'isolamento politico di Gentile finì con le sue dimissioni a luglio del 1924 e con l'inizio della cosiddetta "politica dei ritocchi", che modificò diversi aspetti della riforma, come i suoi meccanismi selettivi, permettendo maggiore mobilità interna (verticale e orizzontale) nel sistema scolastico. Le successive amministrazioni continuarono a rinforzare l'approccio autoritario e gerarchico e a sottomettere sempre più la scuola alle esigenze propagandistiche del regime. I docenti, per esempio, furono costretti ad ampliare i contenuti e le ritualità scolastiche in conformità con l'ideologia fascista e ad adoperarsi affinché gli studenti si unissero all'Opera Nazionale Balilla (ONB), istituita nel 1926 per impartire un'educazione paramilitare ai bambini e formarli nei valori del regime.⁷⁵¹ Inoltre, nel 1929 venne introdotto il testo unico di Stato, contraddistinto dalla sovrapposizione tra i concetti di "fascismo" e di "nazione", il culto alla Grande Guerra, il mito delle origini romane del popolo italiano, il culto del Duce e la trasmissione di valori come l'obbedienza, il coraggio, l'abnegazione.⁷⁵² Infine, va anche menzionata l'istituzione del Ministero dell'Educazione Nazionale, incaricato di costruire una scuola capace di formare il "nuovo uomo fascista".⁷⁵³

⁷⁵⁰ D. Montino, *Riforma Gentile*, in G. Gabrielli, M. Montino (a cura di), *La scuola fascista. Istituzioni, parole d'ordine e luoghi dell'immaginario*, Verona, Ombre corte, 2009, pp. 150-155; J. Charnitzky, *Fascismo e scuola. La politica del regime (1922-1943)*, Firenze, La Nuova Italia, 1996; E. De Fort, *La scuola elementare dall'unità alla caduta del fascismo*, cit. p.382.

⁷⁵¹ «Le tre aree in cui si dispiegò la progettualità fascista dell'ONB furono: quella della salute fisica della popolazione in quanto manodopera industriale e agricola che poteva accrescere la propria produttività, quella della preparazione fisica e ideologica del "cittadino soldato" disponibile alla guerra e al sacrificio per il Duce e per la patria e quella della gestione del tempo libero e dell'esercizio fisico in esso come patria sociale controllata e organizzata dal regime e canale di fascistizzazione indiretta rivolta agli strati della popolazione meno coinvolgibili dal messaggio politico diretto» G. Gabrielli, *Educazione fisica* in G. Gabrielli- M. Montino (Ed.), *La scuola fascista*, cit., p. 67. Cf. C. Betti, *L'Opera Nazionale Balilla e l'educazione fascista*, Firenze, La Nuova Italia, 1984.

⁷⁵² A. Barausse, (a cura di), *Il libro per la scuola dall'unità al fascismo. La normativa sui libri di testo dalla legge Casati alla riforma Gentile (1866)*, Macerata, Alfabetica, 2008. M. Galfré, *Il regime degli editori. Libri, scuola e fascismo*, Bari, Laterza, 2005. D. Montino, *Le parole educate. Libri e quaderni tra fascismo e Repubblica*, Milano, Selene, 2005.

⁷⁵³ Sul concetto di "uomo nuovo fascista" cfr. E. Gentile, *Fascismo. Storia e interpretazione*, cit., pp. 235-264; L. La Rovere, «Rifare gli italiani»: l'esperimento di creazione dell'uomo nuovo nel regime fascista, in «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», n.9, 2002, pp. 51-78.

Per quanto riguarda la rete di scuole italiane all'estero, è da considerare che lo scoppio della Grande Guerra alterò il suo normale funzionamento, limitando significativamente i loro stanziamenti. Tuttavia, negli anni Venti il nazionalismo cercò di rilanciare il progetto scolastico, attraverso una serie di misure avviate dal ministro Carlo Sforza, volte a centralizzare dal punto di vista amministrativo e didattico la rete. Come parte della riorganizzazione, a capo della Direzione fu chiamato Ciro Trabalza, figura in sintonia con il neoidealismo e strenuo difensore dell'italianità all'estero.⁷⁵⁴ Nel 1921, fu anche creata una commissione per studiare il fenomeno delle scuole sussidiate delle Americhe, che non riuscivano a evitare il processo di "snazionalizzazione" degli emigranti.⁷⁵⁵ A tale commissione parteciparono istituzioni private interessate al sostegno socioeducativo dei migranti, ovvero la "Società Dante Alighieri", la "Federazione Italica Gens" e l'"Associazione nazionale per soccorrere i missionari italiani nel mondo". Lo studio del caso argentino fu affidato all'ex diplomatico Ausonio Franzoni⁷⁵⁶, la cui relazione, purtroppo, non è stata reperita.

Con l'arrivo del fascismo al potere, la Direzione continuò la linea di lavoro già esistente, ma piegandola allo spirito della riforma Gentile per mezzo di diverse misure, come l'introduzione del crocifisso e del ritratto del Re in aula (circolare del 14/12/1922 n. 1304); la centralizzazione e gerarchizzazione della struttura amministrativa⁷⁵⁷; il contenimento delle spese mediante la soppressione di scuole elementari in centri minori, l'accorpamento di classi poco numerose e la riduzione a un unico insegnamento della lingua straniera (circolari del 16/03/1923 e del 27/04/1923); il riavvio delle commissioni per la revisione dei libri di testo⁷⁵⁸; l'inclusione dell'insegnamento religioso (ordinanza 16/04/1924), ecc.⁷⁵⁹ Del resto, nel 1924, furono stabiliti nuovi programmi per le scuole elementari (ordinanza del 01/10/1924), che riprendevano alcune caratteristiche della riforma Gentile come il rifiuto dell'uso retorico della lingua italiana,

⁷⁵⁴ A. Barausse, «Esportare la lingua e la cultura del Belpaese». *Le scuole italiane all'estero dall'Unità ai primi anni del fascismo (1861-1925)*, in «HECL», vol. XVI, 2, 2022, p. 131. J. Charnitzky, *Fascismo e scuola*, cit. p. 257.

⁷⁵⁵ A. Barausse, «Esportare la lingua», cit., pp. 131-133.

⁷⁵⁶ Franzoni (Brescia, 1859-Roma, 1934) era un diplomatico laureato in scienze economiche presso l'Università Ca' Foscari di Venezia, istituzione in cui lavorò anche come professore. La sua carriera diplomatica, iniziata a Costantinopoli e Smirne, lo portò nel 1886 a Buenos Aires. Dopo un periodo a Rio di Janeiro, Franzoni tornò a Buenos Aires, dove abbandonò la carriera di diplomatico, diventando agente di borsa e proprietario di una drogheria. Nella capitale argentina, Franzoni partecipò a diverse istituzioni italiane, come la società "Dante Alighieri". Nel 1900, tornò in Italia, dedicandosi allo studio delle migrazioni italiane in America. Alcuni dei suoi scritti furono inclusi nel volume *Gli Italiani nella Repubblica Argentina* pubblicato nel 1906.

⁷⁵⁷ Furono soppressi organismi connotati da dinamiche democratiche (es. il consiglio centrale, le deputazioni scolastiche, ecc.) e si creano nuovi enti con membri di nomina ministeriale (es. i consigli scolastici).

⁷⁵⁸ A. Barausse, *Livros didáticos e italianidade no Brasil*, cit.

⁷⁵⁹ La scuola secondaria all'estero fu anche riorganizzata. Cfr. G. Floriani, *Scuole italiane*, cit., pp. 60-62.

l'introduzione del "Diario della vita della scuola"⁷⁶⁰, l'insegnamento della religione, l'importanza concessa alle materie artistiche, la centralità della storia e della geografia, ecc. Va anche notata la particolare insistenza dei programmi sul culto della patria e sulla conservazione della lingua: infatti, pur adattando i contenuti alle esigenze del contesto migratorio, i docenti erano tenuti a esaltare l'"italianità" attraverso, per esempio, l'insegnamento della Grande Guerra e della storia di Roma antica, «maestra e dominatrice del mondo».⁷⁶¹ Gli insegnanti, inoltre, dovevano fare un giuramento professionale (R.D 19/04/1923 n. 932), la cui formula esplicitava l'intenzione delle autorità di farli diventare «agenti attivamente impegnati nella propaganda dell'italianità e nell'organizzazione della vita coloniale».⁷⁶²

Nel 1928, la Direzione Generale delle Scuole Italiane all'Estero fu affidata alla Segretaria Generale dei Fasci all'Estero e nel 1929 tali strutture vennero fuse con la Direzione Generale degli Italiani all'Estero, creando la Direzione Generale degli Italiani all'Estero e delle Scuole (DGIES), retta da Pietro Parini, funzionario di notevole attivismo. La sua gestione fu contraddistinta dall'accentramento delle strutture amministrative, dalla graduale fascistizzazione della rete scolastica estera e dalla volontà di inquadrare politicamente le collettività italiane attraverso istituzioni come le Organizzazioni Giovanili Italiane all'Estero (OGIE)⁷⁶³, il Dopolavoro⁷⁶⁴ e le Case d'Italia.⁷⁶⁵

⁷⁶⁰ Pratica introdotta dai programmi di Lombardo Radice per promuovere l'espressione libera e personale dei bambini, che con il tempo fu usata per descrivere i rituali del regime a scuola.

⁷⁶¹ A. Orani, *La legislazione fascista sulle scuole italiane all'estero. Raccolta delle leggi, decreti, regolamenti e circolari, illustrata con note e corredata di un indice cronologico e sistematico. Con appendice d'aggiornamento sino al 1937*, Torino, Paravia, 1937, p.109.

⁷⁶² F. Cavarocchi, *Avanguardie dello spirito*, cit., p. 230.

⁷⁶³ Le OGIE operavano spesso in concomitanza con i fasci all'estero e/o con le scuole italiane all'estero e avevano il compito di mobilitare i bambini attraverso attività come lo sport, l'istruzione premilitare, le gite, le recite, ecc. La partecipazione a tali organizzazioni dava privilegi per partecipare alle colonie estive in Italia, organizzate dal 1928 allo scopo di offrire ai figli degli emigrati "un bagno d'italianità". Tuttavia, lo sviluppo delle OGIE e delle colonie estive era principalmente limitato all'area mediterranea: le condizioni stagionali invertite e alla relativa importanza che l'Argentina rivestiva per il MAE fecero sì che i Balilla e le Piccole Italiane a Buenos Aires non viaggiassero mai in Italia. M. Pretelli, *Il fascismo e gli italiani all'estero*, cit., pp. 127-129. Va comunque menzionato che, tra il 1934 e il 1936, il fascio di "Bahia Blanca" (provincia di Buenos Aires) organizzò in autonomia tre colonie estive in diversi punti geografici nel Sud-Ovest della provincia, ovvero presso la "Base Naval Puerto Belgrano" (1934), "Sierra de la Ventana" (1935) e "Monte Hermoso" (1936). Cfr. B. Cimatti, *Crece en dos patrias. Las colonias de verano para niños italo-argentinos del fascio "Giulio Giordani" de Bahía Blanca (1934- 1936)*, in «PolHis», a.13, n. 26, 2020, pp. 153-184.

⁷⁶⁴ L'Opera Nazionale Dopolavoro nacque in Italia il 1° maggio 1925 per promuovere la fondazione e il coordinamento di istituzioni capaci di "elevare fisicamente e spiritualmente" la popolazione adulta nel tempo libero. Il funzionamento delle sezioni all'estero non era vincolato a schemi prefissati, ma si adattava alle realtà locali, offrendo servizi ritenuti necessari, quali corsi di formazione professionale, insegnamento della lingua italiana, concerti, proiezioni cinematografiche, assistenza sanitaria, consulenza legale, uffici di collocamento, creazione di scuole, biblioteche, sale di lettura, ecc. In Sudamerica, i dopolavoro ebbero un significativo sviluppo principalmente a causa della debolezza dei fasci, spesso criticati per la loro «scarsa moralità», per la loro violenza e per la rigidità ideologica rispetto ai presunti fascisti "opportunisti". Questa situazione spinse le autorità italiane a promuovere un'organizzazione alternativa, che

Infine, va sottolineato che, verso la fine del decennio, il processo di fascistizzazione delle scuole italiane all'estero venne rafforzato. Nel 1929, infatti, furono pubblicati i libri unici per le scuole italiane all'estero, ovvero la serie *Lecture*⁷⁶⁶, oltre a una vasta gamma di libri sussidiari. Questi materiali trasmettevano i valori fascisti presenti nei libri unici delle scuole del Regno, integrati da contenuti specifici per i bambini all'estero, che sottolineavano il dovere di non dimenticare la patria di origine e di partecipare alle istituzioni italiane all'estero. Inoltre, rappresentavano gli italiani all'estero quali "civilizzatori" di culture meno progredite e auguravano il loro ritorno in patria.⁷⁶⁷

2. Il contesto migratorio e associativo a Buenos Aires

Anche se l'entrata in guerra dell'Italia avvenne nel 1915, già nel 1914 il saldo migratorio degli italiani in Argentina fu negativo, restando così fino al 1919 (Tab. 2). Oltre al conflitto, influirono i divieti di emigrazione per i riservisti italiani, i pericoli del viaggio transoceanico e la crisi economica argentina, causata soprattutto dal calo del prezzo internazionale dei cereali. A inizio degli anni Venti le migrazioni ripresero gradualmente a causa della fine della guerra, dei miglioramenti dell'economia argentina e del sistema di "quote" della nuova legge migratoria degli Stati Uniti.⁷⁶⁸ Solo verso la fine del decennio si sarebbe registrata una diminuzione degli arrivi, attribuibile principalmente alle restrizioni migratorie imposte dal regime fascista⁷⁶⁹ e alla crisi del '29 (Tab. 2).⁷⁷⁰

Va anche notato il fatto che 23 mila italiani residenti in Argentina tornarono in Europa per combattere nella guerra. Si trattava di una cifra significativa, che comunque deluse il governo

apparisse meno politicizzata. Cfr. I. Guerrini, M. Pluviano, *L'Opera Nazionale Dopolavoro in Sud America, 1926-1941*, in «Studi Emigrazione», n. 119, 1995, pp. 518-536.

⁷⁶⁵ Le Case d'Italia furono istituite alla fine degli anni Venti come strumento per supportare le attività dei fasci all'estero. Si trattava di edifici posseduti o affittati dallo Stato italiano, solitamente ospitanti la sede del fascio, le autorità consolari e altre organizzazioni italiane. Come riferito da Pane, le Case d'Italia avevano una doppia funzione: da un lato, costituivano "isole fasciste" finalizzate a raggruppare i migranti e conservare la loro identità politica e nazionale; dall'altro, costituivano una rappresentanza diplomatica all'estero, che mostrava il volto più moderato e rassicurante del regime. C. Pane, *Le Case d'Italia in Francia*, cit.

⁷⁶⁶ Questa serie di libri, che andava dalla I alla V classe, fu revisionata ripetute volte.

⁷⁶⁷ L. Luatti, *L'emigrazione nei libri*, cit., pp. 234-279; M. Pretelli, *Over the Borders of the Motherland*, cit. Id. *Il ruolo della storia nei libri di lettura per le scuole italiane all'estero durante il fascismo*, in «Storia e problemi contemporanei», 40, 2005, pp. 37-56.

⁷⁶⁸ Ogni gruppo etnico aveva una "quota" numerica massima di ingressi al Paese, che nella pratica limitava l'entrata dei migranti non graditi, come gli italiani.

⁷⁶⁹ Nel 1927, il fascismo tentò di limitare l'emigrazione permanente, consentendola solo ai lavoratori che avessero un contratto di lavoro all'estero, mentre nel 1929 vietò l'emigrazione a coloro che avessero un lavoro in Italia. L'unico tipo di migrazione incoraggiata fu quella temporanea degli intellettuali, dei professionisti e degli studenti, ritenuta prestigiosa per l'Italia. L'obiettivo era quello di favorire la crescita demografica del Paese (intesa quale risorsa produttiva e militare) e incoraggiare le migrazioni interne e verso le colonie.

⁷⁷⁰ F. Devoto, *Historia de los italianos*, cit. pp. 328-332; 372-378.

italiano, che si aspettava un'adesione più alta.⁷⁷¹ La lontananza geografica, l'integrazione degli italiani in Argentina e la politica di neutralità del Paese sudamericano nei confronti della guerra sminuirono il coinvolgimento della comunità italiana, soprattutto se confrontata con quelle insediate in Europa o negli Stati Uniti.⁷⁷² Tuttavia, la guerra suscitò un clima di unione, solidarietà e patriottismo nella "colonia" italiana, e soprattutto nella sua dirigenza. Il fenomeno si rifletteva sul fervore nazionalistico della stampa etnica e sulle diverse manifestazioni pubbliche organizzate per festeggiare le vittorie belliche, per accompagnare la partenza dei soldati o per chiedere al presidente argentino Hipólito Yrigoyen (1916-1922 e 1928-1930) di intervenire nel conflitto mondiale.⁷⁷³ Del resto, l'élite italiana collaborò economicamente con la difesa della madrepatria mediante le donazioni, l'adesione ai prestiti dello Stato italiano e la partecipazione al "Comitato Italiano di Guerra", istituito nel 1915 allo scopo di «agevolare le partenze dei richiamati e dei volontari, di aiutarne le famiglie e di soccorrere in genere lo sforzo bellico dell'Italia tramite sottoscrizioni monetarie nonché attraverso l'invio dei più svariati materiali (d'abbigliamento, sanitari, di casermaggio, ecc.)». ⁷⁷⁴ Anche le AIMS si adoperarono nel fornire assistenza ai soci reclutati, garantendo per esempio il rispetto del loro diritto di anzianità.

Per quanto riguarda le AIMS, esse vivevano «entre la estabilidad y la paulatina declinación»⁷⁷⁵: il clima patriottico e la ripresa dei flussi migratori nei primi Venti non riuscirono a contrastare la loro profonda crisi. L'arrivo del regime, del resto, peggiorò il quadro, in quanto fascisti e antifascisti si disputarono le istituzioni della comunità, attribuendosi la "vera" rappresentazione dell'italianità. Anche se i fascisti non ottennero grandi risultati alle elezioni delle AIMS, le discussioni dividevano i sodalizi, creando situazioni di grave violenza⁷⁷⁶ che allontanavano i soci meno politicizzati, che erano la maggioranza.

In effetti, in Argentina l'opera di propaganda politica avviata dal fascismo (che comprendeva visite ufficiali e semi ufficiali, voli transatlantici, l'invio di materiale propagandistico, il controllo della stampa etnica, ecc.⁷⁷⁷) trovò notevoli difficoltà di penetrazione nella comunità italiana: si

⁷⁷¹ E. Franzina, *La guerra lontana: il primo conflitto mondiale e gli italiani d'Argentina*, in «Estudios Migratorios Latinoamericanos», n- 44, v. 15, 2000, pp. 66-73.

⁷⁷² Gli italiani che tornarono dagli Stati Uniti e dei Paesi europei furono rispettivamente 100 mila e 128.000, circa.

⁷⁷³ F. Devoto, *Historia de los italianos*, cit. pp. 318-327.

⁷⁷⁴ E. Franzina, *La guerra lontana*, cit., p. 69.

⁷⁷⁵ F. Devoto, *Historia de los italianos*, cit., p. 333. Cfr. A. L. Maggi, *El asociacionismo italiano de Buenos Aires durante el fascismo (1922-1939)*, in «PolHis», a. 16, n. 32, 2023, pp. 219-246.

⁷⁷⁶ Nel 1922, per esempio, dopo la creazione del fascio a Buenos Aires, «ataques contra el local de Unione e Benevolenza generarían enfrentamientos con antifascistas, socialistas y comunistas y darían lugar a una fuerte intervención de la policía que produciría como resultado numerosos heridos y detenidos», Ivi., p. 345.

⁷⁷⁷ L. Fotia, *La politica culturale del fascismo in Argentina*, cit.; D. Aliano, *Mussolini's national project*, cit.; E. Gentile, *Emigración e italianidad en Argentina en los mitos de potencia del nacionalismo y del fascismo (1900-1930)*,

pensi che il fascio di Buenos Aires, fondato nel 1922, non riuscì mai a superare i 4.000 iscritti e che il dopolavoro⁷⁷⁸, istituito nel 1926, si mantenne sui 12.000 membri. Solo nel caso dell'élite italiana il regime ebbe più successo, soprattutto nel caso delle «elites conservadores católicas que habían rechazado la conducción secular y entre los hombres de negocios y trabajadores a mercedes de los cónsules italianos que disponían de un poder discrecional muy grande para ayudarlos (o no) a llevar a buen término los trámites burocráticos italianos y argentinos».⁷⁷⁹ In definitiva, sebbene il fascismo offrisse elementi per rivitalizzare l'orgoglio nazionalistico degli italiani, spesso discriminati nelle società di accoglienza, a Buenos Aires le seconde e terze generazioni tendevano a sentirsi più argentine che italiane.⁷⁸⁰ Del resto, anche se ci furono discriminazioni contro gli italiani in Paesi latini come l'Argentina e il Brasile, esse non furono comparabili con le profonde tensioni etniche che segnarono la vita degli italiani nei Paesi anglosassoni «e ciò si rifletté in una minor necessità di usare il fascismo come “creatore di autostima”».⁷⁸¹ Infine, deve considerarsi il peso della tradizione laica e repubblicana di molte AIMS a Buenos Aires, nonché l'arrivo dei “fuoriusciti” socialisti, comunisti e anarchici.⁷⁸²

In effetti, l'eterogeneo movimento antifascista⁷⁸³ nato in Argentina negli anni Venti presentava due componenti distinti: da un lato, la tradizione garibaldina e mazziniana che aveva dato origine a numerose istituzioni italiane a Buenos Aires, incluse le AIMS; dall'altro, gli esiliati giunti dall'Italia, che operarono in tre grandi ambiti politici: le istituzioni italiane preesistenti al loro arrivo, che costituivano l'opzione meno scelta; le organizzazioni e i partiti di sinistra, come il

in «Estudios Migratorios Latinoamericanos», II, 1986, pp. 143-180; P. Sergi, *Patria di carta: storia di un quotidiano coloniale*, cit.

⁷⁷⁸ A Buenos Aires la prima fondazione risale al 1926 ed ebbe caratteristiche assistenziali, educative e propagandistiche. I. Guerrini- M. Pluviano, *L'Opera Nazionale Dopolavoro in Sud America*, cit.

⁷⁷⁹ R. Newton, *¿Patria? ¿Cuál patria?*, cit. pp. 418-419; E. Scarzanella, *El fascismo italiano en la Argentina: al servicio de los negocios*, Id. (a cura di), *Fascistas en América del Sur*, Buenos Aires, FCE, 2007, pp. 167-248. D. Aliano, *Mussolini's national project*, cit. pp. 115-151.

⁷⁸⁰ L. Zanatta, *I fasci in Argentina negli anni Trenta*, in E. Franzina, M. Sanfilippo, *Il fascismo e gli emigrati. La parabola dei fasci italiani all'estero, 1920-1943*, Roma, Laterza, 2003, p. 146; R. Newton, *El fascismo y la colectividad ítalo-argentina*, cit., pp. 3-30.

⁷⁸¹ J. F. Bertonha, *Italiani nel mondo anglofono, latino e germanico. Diverse prospettive sul fascismo italiano?*, in «Altreitalie», n. 26, 2003, p. 7.

⁷⁸² Id., *Fascismo, antifascismo y las comunidades italianas en Brasil, Argentina y Uruguay una perspectiva comparada*, in «Estudios Migratorios Latinoamericanos», v. 14, n. 42, 1999, pp. 111-133; P. Fanesi, *El exilio antifascista en la Argentina*, Buenos Aires, CEAL, 1994; M. L. Leiva, *El movimiento antifascista italiano en Argentina (1922- 1945)*, in B. Bezza (a cura di), *Gli italiani fuori d'Italia*, cit. pp. 549-579.

⁷⁸³ Cfr. R. Pasolini (a cura di) *Matrioskas irregulares. Historia Global del Antifascismo en Argentina y Latinoamérica: espacios, culturas, temporalidad*, in «Anuario IEHS», suplemento 2023; F. Devoto, *Historia de los italianos*, cit. pp. 356-364. M. V. Grillo, *Alternativas posibles de la organización del antifascismo italiano en la Argentina. La Alianza Antifascista italiana y el peso del periodismo a través del análisis de L'Italia del Popolo (1925-1928)*, in «Anuario IEHS», n. 19, 2004, pp. 79-94; R. Pasolini, *El antifascismo como problema*, «Boletín bibliográfico electrónico», n.2, 2008, pp. 44-53.

Partito Socialista, il Partito Comunista e il movimento anarchico⁷⁸⁴ e, soprattutto, le nuove istituzioni create dagli esiliati, interessate quasi esclusivamente alla politica italiana e non a quella argentina. Va notato che negli anni Venti ci furono diversi tentativi di unione tra i diversi settori antifascisti, come la “Unión Antifascista Argentina” (1924), creata dopo l’assassinato del deputato Matteotti, la “Alianza antifascista argentina” (1927), diretta dai comunisti, e la “Concentración Antifascista” (1929), fondata dai repubblicani. Tuttavia, le divisioni politiche del fronte antifascista, soprattutto quella tra i comunisti e gli anticomunisti, ostacolarono le iniziative.

3. Le scuole italiane dalla Grande Guerra ai primi anni Venti

Sfortunatamente, la mancanza di fonti rende difficile determinare il numero di docenti, di membri dei CI e di ex studenti ritornati in Italia per combattere nella Grande Guerra. Tuttavia, sappiamo che l’entusiasmo patriottico della “colonia” trovò riscontro in molte scuole italiane attraverso diverse attività come le «conferenze patriottiche»⁷⁸⁵ e l’inclusione di argomenti bellici nei temi di esame:

V Classe: - è buono, è studioso ed è organo della guerra; scrivigli una lettera ed invitalo a venire con te a passare le vacanze in campagna.

VI Classe: si onorava l’Eroe Ignoto della Gloriosa guerra d’Italia. Fu una giornata di fervore patriottico. Lettera a un amico⁷⁸⁶

Inoltre, va notato che le scuole italiane rinforzarono e sistematizzarono l’insegnamento della ginnastica allo scopo non solo di concorrere «allo sviluppo del corpo e della mente dell’alunno»⁷⁸⁷, ma anche di istruire i futuri soldati della patria: il CI di “Patria e Lavoro”, per esempio, segnalava che tale materia consisteva in «esercizi miliari, i quali tanta vigoria danno agli alunni e fanno

⁷⁸⁴ In effetti, in Argentina esistevano diversi partiti di sinistra, tra cui il Partito Socialista, antifascista ma contrario alla creazione di una “sezione italiana” al suo interno; il Partito Comunista, che permise l’esistenza di un gruppo italiano stabile (che infatti creò una pubblicazione specifica, “L’Ordine Nuovo”), e il movimento anarchico che, sebbene in fase di declino, fu protagonista di violente proteste contro il fascismo. Cfr. R. Pasolini, *Immigrazione italiana, comunismo e antifascismo negli anni tra le due guerre in Argentina: l’Ordine Nuovo, 1925-1927*, in «Archivio storico dell’emigrazione italiana», Verona, n.5, 2009, pp. 149-166.

⁷⁸⁵ *Nazionale Italiana*, in *Gli italiani nel Sud America ed il loro contributo*, cit., p. 265.

⁷⁸⁶ ASMAE, AS. 1923-1928, b.635, *Relazione del segretario della deputazione scolastica e dell’associazione scolastica “Pro Schola”, Tito Luciani, sull’andamento delle scuole*, Buenos Aires, marzo 1922.

⁷⁸⁷ AAUB, *Italia Unita verbali d’istruzione 1897-1926*, Programma 1917, f. 117-120. Cfr. Anche AAUB, *Unione e Benevolenza. Verbali della delegazione scolastica 2/8/86 al 2/4/94*, Relazione della delegazione scolastica all’assemblea del 12 luglio del 1891, f. 115.

prepararli buoni soldati e ottimi cittadini». ⁷⁸⁸ Sulla base di queste esperienze, verso il 1910 Giulio Frascini ⁷⁸⁹, commerciante milanese e membro della deputazione scolastica, creò “i battaglioni scolastici italiani”, finalizzati a «istillare nei giovani alunni, all’ombra del nostro vessillo tricolore, col vigore fisico l’amore alla Patria dei loro padri». ⁷⁹⁰

Nel clima di tensioni belliche, l’educazione fisica iniziava a essere vista in molti Paesi come una disciplina importante per la formazione della nazione e della nazionalità, in quanto collaborava alla costituzione di un corpo sociale sano, disciplinato e capace di difendere la patria. Non a caso, tra Otto e Novecento nacquero “battaglioni scolastici” (anche denominati “battaglioni infantili”) in diverse parti del mondo ⁷⁹¹, tra cui l’Argentina ⁷⁹², che spesso sfilavano, marciavano e facevano coreografie di gruppo nelle festività scolastiche e/o nazionali, esibendo simboli patriottici e militari. Le poche testimonianze dirette del pensiero di Frascini evidenziano, infatti, una proposta ginnica volta a creare «legioni di eroi pronti al sacrificio per la patria» ⁷⁹³ e a forgiare il carattere e la volontà degli studenti. ⁷⁹⁴

⁷⁸⁸ ASMAE, AS. 1888-1920, b. 229, *Relazione scolastica 1893, Associazione “Patria e Lavoro”*, Buenos Aires, 10/01/1894.

⁷⁸⁹ Secondo un giornale dell’epoca, Frascini ricoprì le seguenti cariche: «Vice Presidente del Comitato Coloniale nell’anno 1911, delegato al Congresso degli Italiani all’estero, celebratosi a Roma lo stesso anno, primo Vice Presidente della Federazione delle Società Italiane nell’anno 1912 e onorifiche cariche nel Club Italiano, nella Società Italiana, Unione e Benevolenza, Unione Operai Italiani, Cristofolo Colombo ed in altre minori nostre istituzioni». AAUB, *Il Cav. Giulio Frascini e i nostri battaglioni scolastici in Esposizione interazionale Genova. 1914 I battaglioni scolastici italiani nell’Argentina. Cav. Giulio Frascini, s/f.*

⁷⁹⁰ AAUB, *Esposizione interazionale Genova. 1914 I battaglioni scolastici italiani nell’Argentina. Cav. Giulio Frascini*

⁷⁹¹ Cfr. C. Manique da Silva, *Os batalhões escolares do município de Lisboa: organização e práticas rituais (década de 1880)*, in «Cadernos do arquivo municipal», 2°serie, n 15, 2021, pp. 51-61; A. Brouzac, *Les bataillons scolaires 1880-1891: l’éducation militaire à l’école de la République*, Paris, L’Harmattan, 2004; X. Torrebaddella-Flix, *Los batallones infantiles en la educación física española (1890-1931)*, in «Revista observatorio del deporte» v. 1, n.1, 2015, pp. 32-70.

⁷⁹² I battaglioni scolastici argentini furono creati a fine del decennio del 1880. Tuttavia, verso il 1890 vennero meno come conseguenza delle critiche dei docenti, contrari a un’educazione troppo militarizzata. L. A. Bertoni, *Soldados, gimnastas y escolares. La escuela y la formación de la nacionalidad a fines del siglo XIX*, in «Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana “Dr. Emilio Ravignani”», Tercera serie, n.13, 1996, pp. 35-57; A. Levoratti, D. Roldán, *Los batallones escolares de la patria. Estudio comparado de las representaciones sobre el cuerpo y el entrenamiento de los maestros de esgrima del del centenario en la República Argentina* in «Revista História da Educação (Online)», 2019, v. 23, pp. 1-33.

⁷⁹³ Ibidem.

⁷⁹⁴ Frascini, infatti, sosteneva che la ginnastica «procura una diminuzione dell’azione sensitiva, ottiene uno sviluppo armonico del corpo dandogli flessibilità, agilità ed equilibrio, educa lo spirito e la volontà, crea un carattere più risoluto, tenace e coraggioso oltre allontanare dal vizio al quale sono specialmente attratti coloro che si abbandonano a una vita molle e priva di movimento». G. Frascini, *La ginnastica nelle scuole. Ai padri ed alle madri*, in «Bollettino Ufficiale della Società Italia Unita», Buenos Aires, 1913. Questo approccio sembra in linea con il modello pedagogico di Emilio Baumann, che aveva acquistato notorietà anche in Argentina. Cfr. A. Levoratti, D. Roldán, *Los batallones escolares de la patria*, cit. p.6; P. Alfieri, «A qual fine vero e proprio debba rispondere la ginnastica nelle scuole». Emilio Baumann e la manualistica ad uso dei maestri elementari all’indomani della legge De Sanctis in «HECL», v. VIII, n.2, 2013, pp. 195-220; D.F. A Elia, *The Italian way to gymnastics: Emilio Baumann’s «psycho-kinetic theory»*, in «HECL», vol. 10, n. 2, 2015, pp. 277-295.

La costituzione dei battaglioni scolastici italiani, del resto, fu possibile grazie al clima di «confraternidad ítaloargentina»⁷⁹⁵ di fine Ottocento, creata dal bisogno delle autorità argentine di consolidare un “fronte interno” capace di affrontare un eventuale conflitto bellico con il Cile per la demarcazione dei confini nazionali. Non a caso, i battaglioni di Fraschini, che difettavano di locali adatti e di risorse scolastiche, iniziarono a funzionare con gli attrezzi donati dalla “Società Sportiva Argentina”, un’istituzione costituita da affezionati allo sport e alla ginnastica militare, tra cui c’erano gli italiani Antonio Demarchi, commerciante e industriale lombardo, ed Eugenio Pini, noto istruttore di scherma e fondatore della “Escuela de Gimnasia y Esgrima” dell’Esercito Argentino. Inoltre, la prima presentazione pubblica dei battaglioni avvenne in un’esibizione organizzata dalla menzionata società nell’ambito dei festeggiamenti del Centenario della Revolución de Mayo, a cui assistettero autorità argentine e italiane. I battaglioni italiani marciarono insieme a quelli argentini⁷⁹⁶, eseguendo «evoluzioni ginnastico-militari ed esercizi dei piccoli attrezzi, quali i bastoni “Jaeger” e gli appoggi “Baumann”». ⁷⁹⁷ Effettivamente, sebbene le fonti disponibili non forniscano ulteriori dettagli sul funzionamento dei battaglioni, le fotografie incluse nel libro *I battaglioni scolastici italiani nell’Argentina*, elaborato per l’Esposizione Internazionale di Genova del 1914, li mostrano perfettamente uniformati, eseguendo esercizi callistenici simultanei e utilizzando i cosiddetti “piccoli attrezzi” (Fig. 13, 14 e 15).

⁷⁹⁵ L. A. Bertoni, *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas*, cit. pp. 237-248.

⁷⁹⁶ Durante i festeggiamenti del Centenario, i gruppi argentini che sostenevano un approccio militaristico all’educazione fisica cercarono di reinstallare i battaglioni scolastici argentini. L. A. Bertoni, *Soldados, gimnastas y escolares*, cit.; A. Levoratti, D. Roldán, *Los batallones escolares de la patria*, cit.

⁷⁹⁷ Ritaglio di giornale intitolato *Il Cav. Giulio Fraschini e i nostri battaglioni scolastici*, giornale sconosciuto, Buenos Aires, XX Settembre 1913, in *Esposizione interazionale Genova*, cit.



Figura 13 Battaglioni scolastici italiani con i bastoni



Figura 14 Battaglioni scolastici italiani con gli appoggi di Baumann



Figura 15 Battaglioni scolastici italiani svolgendo esercizi callistenici

Tuttavia, questo fervore patriottico non riuscì a contrastare la crisi delle scuole italiane, che continuavano a perdere studenti: nel 1921, infatti, essi erano circa 844⁷⁹⁸ (in una città con più di 270.000 alunni), distribuiti in 15 scuole concentrate soprattutto nel centro storico della città⁷⁹⁹ (Fig. 16). A marzo del 1922, il segretario della “Pro Schola” e della delegazione scolastica, l’ingegnere Tito Luciani⁸⁰⁰, menzionava 8 scuole appartenenti alla “Pro Schola” (“Regina Elena”, “Margherita di Savoia”, “Umberto 1°”, “Principessa Iolanda”, “Giosuè Carducci”, “Gabriele d’Annunzio”, “Roma”, e Giardino d’infanzia “Margerita di Savoia”); 3 scuole sostenute dalle rispettive AIMS ma affidate alla “Pro Schola” (“Unione e Benevolenza” ed “Edmondo de Amicis” della Società di “Mutualità ed Istruzione” e “Italia Unita” dell’omonima società), altre due sostenute e dirette dalle rispettive società (la “Nazionale italiana” e “Colonia italiana”) e due asili infantili (“Nicola Lombardi” e “Tommaso Devoto”) sostenuti dalla Società “Protezione Asili d’infanzia”. Inoltre, affermava che gli studenti continuavano ad abbandonare la scuola nella III classe per motivi

⁷⁹⁸ *Annuario delle scuole italiane all'estero governative e sussidiate 1921-22*, Roma, Società Tipografia Manuzio, 1923.

⁷⁹⁹ Nella mappa del censimento del 1936 della figura 16 corrisponde alle “circunscripciones” 10, 11, 13, 14.

⁸⁰⁰ Luciani (Atessa 1860-Buenos Aires 1925), laureato presso l’Università di Napoli, progettò diversi edifici sia in Italia sia in Argentina e partecipò a numerose istituzioni italiane a Buenos Aires, come la società “Dante Alighieri”, l’AIMS “Colonia Italiana”, il Circolo Italiano, la Camera italiana di commercio e Arti e le logge massoniche italiane in Argentina.

lavorativi o per frequentare gli ultimi anni nelle scuole pubbliche, al fine di accedere più facilmente agli studi secondari.⁸⁰¹

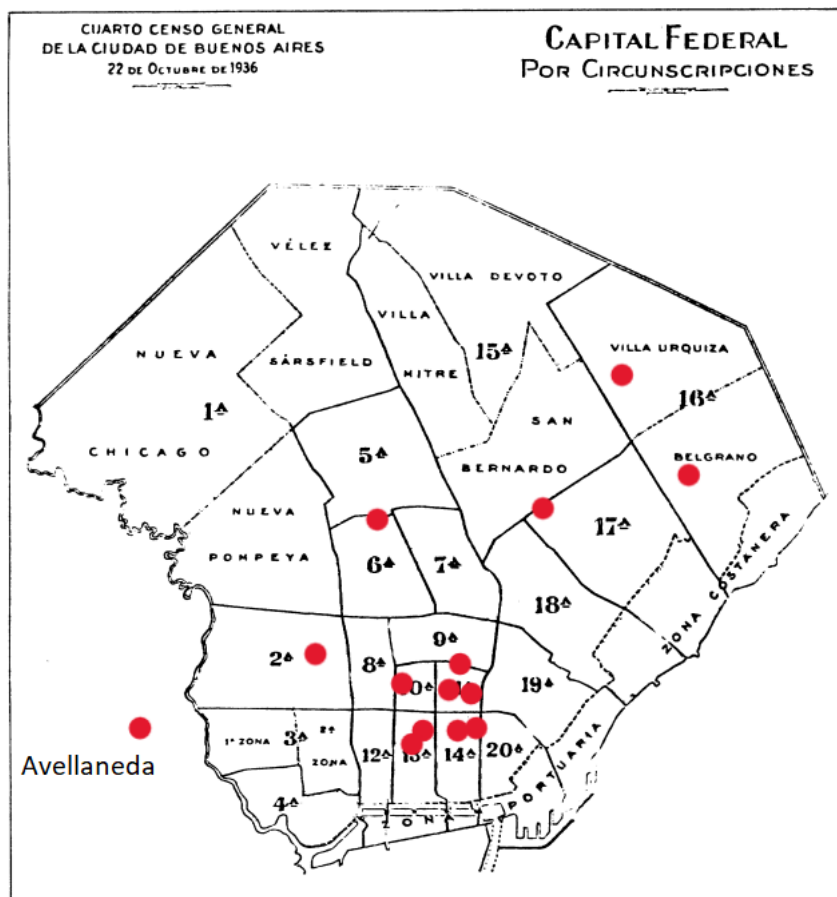


Figura 16 Distribuzione delle scuole italiane nel 1921⁸⁰²

In questo contesto, e probabilmente spinto dall'intenzione della direzione generale di riorganizzare le scuole italiane delle Americhe, nel 1922 il Ministro Colli di Felizzano, presidente della "Pro Schola", propose di affidarne la direzione a tempo pieno a un'altra persona, in quanto pensava che la sovraccarica di funzioni diplomatiche non gli permetteva di attendere le scuole «con scienza e coscienza».⁸⁰³ All'inizio si pensò a chiedere allo Stato italiano di assumere un direttore didattico, ma «poiché in vista delle economie che lo stesso Governo va realizzando nel campo

⁸⁰¹ ASMAE, AS. 1923-1928, b. 634, *Relazione sull'andamento delle scuole firmata da Tito Luciani*, Buenos Aires marzo 1922.

⁸⁰² La mappa sulla divisione in "circuncripciones" della città di Buenos Aires del censimento cittadino del 1936 è disponibile su S. Baily, A. Scarli. *Las sociedades de ayuda mutua*, cit. p. 503. Il lavoro di localizzazione geografica delle scuole, costruito sulla base degli indirizzi segnalati dal citato rapporto scolastico della "Pro Schola" per il 1921, si è servito del software "Mapa Interactivo de Buenos Aires".

⁸⁰³ ASMAE, AS. 1923-1928, b.635, *Relazione sull'andamento delle scuole nel 1921*, Buenos Aires 04/04/1922.

impiegatistico, sarebbe stato impossibile ottenerlo»⁸⁰⁴, nel 1922 l'associazione decise di assumere per conto suo Camillo Ferraro, un maestro calabrese di 26 anni, giunto in quell'anno a Buenos Aires con un'aspettativa per motivi di famiglia, legati alla salute della moglie argentina, i cui parenti abitavano in città.⁸⁰⁵

Nato ad Acquappesa (Cosenza), Ferraro iniziò a lavorare come maestro a 18 anni, ma con lo scoppio della Grande Guerra divenne ufficiale del primo reggimento granatieri. All'inizio del conflitto insegnò nella 14° compagnia dei granatieri distaccata a Civitavecchia, poi, fatto prigioniero in Austria, insegnò ad altri carcerati per due anni. Dopo il 1918, Ferraro frequentò l'Università Pedagogica di Napoli diplomandosi nel 1920 con una tesi intitolata "Due anni di scuola ai prigionieri di guerra italiani in Sigmundsherberg".⁸⁰⁶ Alcuni anni più tardi il console Luigi Aldrovrandi avrebbe detto che Ferraro possedeva uno «spirito» in «perfetta adesione all'ideale fascista», «condiviso attraverso l'opera e la propaganda, sin dai tempi della Marcia su Roma».⁸⁰⁷ Nel febbraio del 1923, infatti, Ferraro si iscrisse al fascio di Buenos Aires, coprendo fino al 1927 diverse cariche direttive (segretario, membro del direttorio, ecc.) e partecipando attivamente al dopolavoro. Durante la sua gestione, il nuovo direttore didattico cercò di applicare le numerose misure dettate dal MAE per le scuole italiane all'estero, trovando una forte resistenza in una parte della comunità italiana legata agli ideali laici e democratici.⁸⁰⁸

4. La riorganizzazione delle scuole italiane negli anni Venti

a. La Pro Schola

La "Pro Schola", composta dai membri benestanti della comunità, subì un rapido processo di fascistizzazione, facilitato dalla sua dipendenza dal consolato e dalle dimissioni nel 1922 del suo storico segretario, Tito Luciani, esponente della massoneria italiana a Buenos Aires. L'ultima relazione di Luciani lasciava intravedere le sue preoccupazioni per la piega politica dell'associazione: «Ho deciso di ritirarmi, non senza rammarico e non senza trepidazione, rammarico naturale nell'abbandonare istituzioni, cui ho date le mie modeste cure ed il lungo amore

⁸⁰⁴ASMAE, AS. 1880-1920, b. 438. *Associazione italiana "Pro Schola" Rendiconto della gestione 1° luglio-31 dicembre 1922.*

⁸⁰⁵ ASMAE, AS. 1920-1955 (Fascicoli personale docente estero non più in servizio), b. 231, *Cartella "Camillo Ferraro"*.

⁸⁰⁶ASMAE, AS.1923-1928, b. 634, *Segreteria Generale dei Fasci italiani all'estero. Lettera dell'avv. Guido Sollazzo, vicesegretario generale al comm. prof. Ciro Trabalza, Roma 02/06/1924.*

⁸⁰⁷ASMAE, AS. 1923-1928, b. 634, *Lettera Reale Console Generale Italo Capanni al Direttore generale delle scuole italiane all'estero, Buenos Aires 1928?*

⁸⁰⁸ Cfr. P. Serrao, *Echi della riforma Gentile in Argentina*, in «Nuova Secondaria Ricerca», n. 10, a. XL, giugno 2023, pp. 211-223.

per oltre un quarto di secolo; trepidazione, spero senza fondamento, nel temere che le innovazioni possano danneggiare e persino mettere a rischio la modesta esistenza». ⁸⁰⁹

Alla fine del 1922, la “Pro Schola” si propose di migliorare le sue finanze per «svolgere un programma che desse alle nostre scuole un indirizzo moderno». ⁸¹⁰ Allo scopo di aumentare il numero di soci (e di conseguenza le rendite) vennero create commissioni locali di propaganda in periferia (“Belgrano”, “Villa Urquiza”, “Avellaneda” ecc.) e un comitato femminile presieduto dalla Contessa Colli di Felizzano, consorte del ministro, che doveva incaricarsi di raccogliere fondi e pubblicizzare le attività istituzionali. Inoltre, l’associazione contrattò un nuovo ragioniere e chiese, senza successo, un aumento del sussidio scolastico al MAE. Infine, avviò una riffa e una sottoscrizione sociale per acquistare l’edificio della scuola “Margherita di Savoia”, dove si pensava di creare di una “Scuola Modello” a pagamento, rivolta alle classi media e alta della comunità. Si trattava di un progetto di grande rottura nella storia delle scuole italiane, tradizionalmente frequentate dalle classi popolari.

La riorganizzazione didattica fu affidata a Ferraro, che iniziò i lavori nella vacanza dell’estate 1922-1923. ⁸¹¹ Una delle prime azioni intraprese dall’insegnante consistette nel chiedere al comitato della “Dante Alighieri” di Buenos Aires di riaffidare alla “Pro Schola” la responsabilità della gestione delle scuole “Unione e Benevolenza” ed “Edmondo de Amicis”, come già nel 1921. ⁸¹² Successivamente, il direttore licenziò tutti i maestri e aprì un concorso per sostituirli con maestri muniti di patente normale italiana e autorizzati dal CNE per l’insegnamento delle materie “argentine”. ⁸¹³ Nel 1929, Ferraro avrebbe esplicitato la sua intenzione di «evitare l’infiltrazione di insegnanti indigeni, per non andare incontro alla snazionalizzazione delle nostre scuole». ⁸¹⁴ Inoltre, il direttore istituì un museo pedagogico e una biblioteca magistrale, introdusse conferenze

⁸⁰⁹ ASMAE, AS. 1923-1928, b. 634, *Relazione sull’andamento delle scuole firmata da Tito Luciani*, Buenos Aires marzo 1922.

⁸¹⁰ ASMAE, AS. 1888-1920, b. 438, *Associazione italiana “Pro Schola” Rendiconto della gestione 1° luglio-31 dicembre 1922*, Buenos Aires 1923.

⁸¹¹ ASMAE, AS. 1888-1920, b. 438, *Associazione italiana “Pro schola”, Lettera all’Ill. mo. Signor Comm. Francesco de Velutis. Presidente della Deputazione Scolastica, invita dal Segretario della Commissione Scolastica Freschini*. Buenos Aires, 05/02/1923.

⁸¹² ASSDA, SCE (1891-2002), b. 89 Buenos Aires (Argentina), f. Comitato di Buenos Aires 10/12/1920-29/01/1924, *Relazione presentata dal presidente del comitato bonaerense della “Dante Alighieri”, Cav. Uff. Prof. Gennaro Maria D’Andrea, a sua eccellenza Giovanni Giurati, Ambasciatore straordinario di S/M il Re d’Italia nella Repubblica Argentina. Relazione letta dal Presidente della “Dante Alighieri” di Buenos Aires, nell’Assemblea dei soci tenuta l’8 aprile 1924*.

⁸¹³ In qualche modo la misura anticipava il R.D n. 1578 del 17/06/1923, che stabiliva il collocamento a riposo entro il 31 dicembre 1923 dei capi di istituto e degli insegnanti delle scuole elementari con più di 40 anni di servizio e 65 anni di età. Il decreto prevedeva anche la dispensa dal servizio dei maestri e delle maestre non abili al servizio per motivi di salute, incapacità o scarso rendimento.

⁸¹⁴ ASMAE, AS. 1927-1935, b. 778, *Telespresso n. 505/88. Oggetto: pareggiamento di scuole elementari e medie in Buenos Aires. Nota n. 8456/8*, Buenos Aires 06/11/1928.

pedagogiche quindicinali al fine di «ottenere nella scuola uniformità di metodi e programmi»⁸¹⁵ e modificò i programmi di studio introducendo «sistemi moderni, liberandole dalle vecchie teorie, che ne danneggiavano il normale funzionamento».⁸¹⁶

Intorno al 1925, Ferraro allineò i programmi della “Pro Schola” allo «spirito e l’estensione» di quelli dell’ex ministro Gentile, ma conservando una serie di particolarità: il curriculum includeva le materie “argentine” (storia e geografia argentina, istruzione civica e spagnolo), rispettava l’organizzazione della scuola elementare locale (che andava dalla I alla VI classe) e introduceva nella II classe alcuni contenuti di storia e geografia⁸¹⁷ previsti dai programmi del 1924 per la III classe. Tale misura era dettata da ragioni didattiche (si voleva alleggerire il programma), ma anche dall’abituale abbandono scolastico degli studenti. Al riguardo, Luigi Questa, presidente della “Pro Schola”, segnalava: «è necessario ch’essi [gli alunni] portino un nobile corredo di conoscenze della patria d’origine, che altrove e da altri, difficilmente imparerebbero a conoscere ed amare».⁸¹⁸ Del resto, Questa affermava che l’insegnamento religioso era stato introdotto solo «nel rigido significato d’un insegnamento superlativamente morale, da cui gli alunni possono trarre le norme per un vivere confortato da sane idealità e da più sane aspirazioni civili e religiose», ma che «un vero programma spiccatamente religioso non è stato possibile introdurlo negli stessi, i quali devono essere ispirati ai criteri di quelli argentini, che ha scuole laiche nel senso più completo della parola».⁸¹⁹ La frase risulta curiosa, in quanto la natura laica della scuola pubblica argentina⁸²⁰ non vietava l’insegnamento religioso presso le scuole private. È possibile, comunque, che gli ispettori scolastici andassero oltre le loro funzioni, imponendo divieti non contemplati dalla normativa.

Per quanto riguarda i metodi didattici, Questa segnalava che l’insegnamento della storia e della geografia erano strettamente collegati (come consigliato dai programmi italiani) e includeva «esercizi cartografici» come il disegno sulla lavagna di regioni, province, fiumi, ecc. Inoltre, Ferraro prevedeva di dare un ruolo centrale all’educazione fisica e alle attività all’aria aperta: nel 1926, infatti, segnalò che gli «scolari non debbono restare nelle aule se non quando la natura delle

⁸¹⁵ASMAE, AS. 1888-1920, b. 438, *Associazione italiana “Pro Schola” Rendiconto della gestione*, cit.

⁸¹⁶ASMAE, AS. 1888-1920, b. 438. Ritaglio giornale intitolato *Nelle Associazioni italiane Associazione italiana Pro Schola. Riapertura delle scuole*, Buenos Aires, 15/02/1923, p. 5.

⁸¹⁷ “La Bandiera” - “I significati dei suoi colori”. “Lo stemma di Roma”- “I nostri Re”- “Giuseppe Garibaldi ed i Mille”- “Giuseppe Mazzini”- “Silvio Pellico”- “Le cinque giornate di Milano”- “Le Capitale”- “Le province più importanti”- “I mari”- “I golfi più importanti”- “La penisola”- “Le isole”- “Fiumi e laghi”- “I fiumi più importanti d’Italia”- “I fiumi sacri”- “I monti sacri”. ASMAE, AS. 1923-1928, b. 634 *L’associazione Pro Schola nel suo significato puramente morale e spirituale*, Buenos Aires 1924?

⁸¹⁸ Ibidem.

⁸¹⁹ Ibidem.

⁸²⁰ L’articolo 8° della legge 1420 permetteva l’insegnamento della religione solo al di fuori dell’orario scolastico.

lezioni lo esige o il cattivo tempo impedisce di uscire».⁸²¹ In sintonia con i principi pedagogici di Lombardo Radice e della Scuola Nuova, vennero introdotte passeggiate istruttive e gite all'aperto.

Riguardo ai libri scolastici, nei primi anni Venti Ferraro limitò il loro uso, considerano «che rend[ono] l'insegnamento arido ed insufficiente, e to[lgono] all'insegnante la libertà di contribuire con la sua coltura sempre rinnovata ed ingrandita, a formare le conoscenze degli alunni, rendendoli schiavi di un qualsiasi determinato autore».⁸²² Propose, invece, materiale alternativo come «proiezioni delle vedute più belle d'Italia, dei nostri monumenti, delle nostre industrie»⁸²³, grammofoni con dischi educativi e patriottici, le *Vie d'Italia* del Touring Club Italiano⁸²⁴ e alcuni dei libri elogiati da Lombardo Radice in *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale* (1913) come *Storia dei Mille narrata ai giovinetti* di Giuseppe Abba (1904) o il classico *Cuore* di De Amicis (1886). Probabilmente la decisione era legata alla sua formazione neoidealista, ma anche alla mancanza di manuali "aggiornati". Già nel 1929 Ferraro segnalava che, oltre al "materiale alternativo", le scuole "Margherita di Savoia" e "Gabriele D'Annunzio" usavano i libri di testo richiesti al MAE e scelti dall'elenco pubblicato nel Bollettino Ufficiale n. 25 del 23/06/1925, come *Patria Lontana* di A. Bonaiuti (manuale per le scuole italiane all'estero consigliato da una circolare del 1925), *Italia gente per l'Italia Terra* di Lelio Fiori e il *Corso di Storia* di Luigi Cremaschi. Del resto, segnalava l'uso delle biblioteche scolastiche da lui predisposte, in cui predominavano libri tradizionali per l'infanzia come *Pinocchio* e *Memorie di un pulcino*, e altri più contemporanei, come quelli di Yambo e di Orvieto, autore poi bandito dalle leggi razziali.⁸²⁵ C'erano anche romanzi e testi patriottico-militari, come *I Mille* e *La conquista di Libia* di Parodi, pochi libri stranieri circoscritti a produzioni classiche, come le fiabe di Charles Perrault, e quasi nessun libro argentino: si possono citare solo *El Nene*⁸²⁶ (1895), uno dei primi libri di testo del Paese, e *L'idioma di Dante* (1910), una raccolta di prose e poesie italiane per le scuole secondarie argentine del professore Ignazio Martignetti.⁸²⁷ Tuttavia, questo non esclude la possibilità che, nella pratica, gli studenti

⁸²¹ ASMAE, AS. 1927-1935, b. 778, *Associazione Pro Schola, Assemblea Generale Ordinaria dei Soci. Relazione sull'esercizio 1° luglio 1925-30 giugno 1926*.

⁸²² ASMAE, AS. 1923-1928, b. 634, *L'associazione Pro Schola nel suo significato puramente morale e spirituale*, cit.

⁸²³ *Ibidem*.

⁸²⁴ L'istituzione ebbe un importante ruolo nella costruzione di un paesaggio italiano "nazionalizzato" e nella sua diffusione nella scuola. F. Targhetta, «*The beloved face of the fatherland*». *The role of the landscape into the processes of national identity building*, in «HECL», X, 2, 2015, pp. 139-155.

⁸²⁵ A. Ascenzi-R. Sani, *Storia e antologia della letteratura per l'infanzia*, cit.; P. Angeli Boero, C. De Luca, *La letteratura per l'infanzia*, Bari, Laterza, 2009; D. Montino, *Letteratura per l'infanzia*, in G. Gabrielli, M. Montino (a cura di), *La scuola fascista*, cit., pp. 106-113.

⁸²⁶ M. C. Linares, *Nacimiento y trayectoria de una nueva generación de libros*, cit.

⁸²⁷ ASMAE, AS. 1927-1935, b. 778, *Relazione annuale del direttore con dati statistici, 1927. Elenco dei libri esistenti nella bibliotechina "Cesare Battisti" della scuola "Margherita di Savoia"; Biblioteca dei bambini della "Scuola*

utilizzassero libri scolastici argentini: bisogna ricordare che le relazioni scolastiche qui analizzate avevano lo scopo di garantire l'assegnazione del sussidio del MAE, interessato a evitare la "snazionalizzazione" degli alunni.

Seguendo i passi della politica educativa italiana, verso la fine del decennio la propaganda politica presso la "Pro Schola" si fece più esplicita. Vennero istituite le organizzazioni giovanili fascisti, che funzionavano in collaborazione con i dopolavoro e i fasci, e i programmi iniziarono a essere impartiti «avendo cura particolare di mettere in rilievo tutti ciò che può dare idea del progresso raggiunto dal nostro Paese, in tutti i campi della vita economica e sociale, sotto il governo fascista». ⁸²⁸ Non a caso, il movimento antifascista iniziò a denunciare le scuole della città: a marzo del 1930, per esempio, una nuova sede scolastica dell'associazione fu tappezzata da manifesti antifascisti la notte prima della sua inaugurazione. ⁸²⁹ Per quanto riguarda il rapporto con gli ispettori argentini, il giornale antifascista "L'Italia del Popolo" denunciava che le scuole della "Pro Schola" nascondevano (o almeno attenuavano) la loro impronta ideologica durante le visite degli ispettori nazionali. Nel 1927, infatti, il giornalista e dottore "Alfa" raccontava che una studentessa della "Pro Schola", portata dalla madre nel suo studio medico, gli aveva detto che «quando viene l'Ispettore del paese ci si avvisa prima, ed allora è proibito stendere il braccio, basta alzarsi in piedi». ⁸³⁰ Inoltre, il giornale affermava che a novembre di quell'anno la "Signorina Cuello" del CNE avrebbe preparato una relazione in cui consigliava la chiusura delle scuole della "Pro Schola" che continuassero a diffondere propaganda fascista. ⁸³¹ Purtroppo, non sono state trovate informazioni al riguardo negli archivi argentini, che conservano pochi dei rapporti ispettivi scritti negli anni Venti e Trenta.

Infine, Ferraro ridusse drasticamente il numero di scuole, conservando solo le "migliori", come la "Margherita di Savoia" e la "Gabriele d'Annunzio". Con i risparmi, nel 1927 la "Pro Schola" inaugurò nel benestante quartiere di Palermo (Nord della città, "circunscripción" 17) una scuola elementare mista con una "Casa dei bambini", nella quale lavoravano due maestre apparentemente scelte dalla stessa Montessori. L'edificio possedeva giardino con piccoli orticelli, riscaldamento, musei pedagogici, gabinetti di fisica e chimica e servizio di autobus. Tuttavia, le iscrizioni furono al

Montessori"; *Elenco dei libri esistenti nella biblioteca "Edmondo De Amicis" della scuola montessoriana; Elenco dei libri esistenti nella bibliotechina "Giovanni Pascoli" della scuola "Principessa Iolanda"*.

⁸²⁸ ASMAE, AS. 1927-1935, b. 778, *Telespresso* n. 505/88. Oggetto: *pareggiamento di scuole elementari e medie in Buenos Aires*, Buenos Aires, febbraio 1929.

⁸²⁹ ASMAE, AS. 1927-1935, b. 778, *Lettera del Console Generale all'Ambasciatore Conte B. Pignatti Morano*, Buenos Aires, 26/04/1930.

⁸³⁰ Dott. E. Alfa, *Le scuole italiane ed il pericolo fascista nell'Argentina*, «L'Italia del popolo», Buenos Aires, 02/06/1927.

⁸³¹ *Le scuole italiane*, «L'Italia del Popolo», Buenos Aires, 26/11/1927.

di sotto delle aspettative di Ferraro (la scuola elementare aveva 45 studenti e la “Casa dei bambini” 31), il quale attribuì il fenomeno al ritardo con cui erano arrivate le maestre montessoriane e allo scarso entusiasmo dei “ricchi” italiani della città, «i quali preferiscono la scuola argentina alla scuola italiana, sotto il pretesto di creare ai figliuoli un ambiente per l’avvenire».⁸³² La mancanza di iscritti e di mezzi finanziari fece sì che la sezione montessoriana durasse solo un anno e che le speranze di Ferraro di aggiungere alla “scuola modello” una scuola secondaria, gestita insieme al comitato locale della “Dante Alighieri”⁸³³, non si realizzassero.

All’inizio degli anni Trenta, verso la fine della gestione di Ferraro, la “Pro Schola” contava 360 alunni circa e solo quattro scuole, ovvero la metà di quelle possedute dall’associazione prima dell’arrivo del direttore.⁸³⁴ Il declino non poteva attribuirsi solo al calo dei flussi migratori italiani, ma alle scelte educative di un’istituzione poco connessa con i bisogni dei migranti, nonché all’uscita di un gruppo di AIMS dalla “Pro Schola”, definite dalla stampa antifascista come «scuole libere»⁸³⁵, in quanto non controllate dal consolato.

b. Le scuole “libere”

Nel 1923 le AIMS “Mutualità e Istruzione”⁸³⁶ e “Italia Unita” abbandonarono la “Pro Schola” in quanto non soddisfatte della gestione svolta dell’associazione nel 1922 e, soprattutto, a causa dell’introduzione del cosiddetto “orario alternato”, per cui le lezioni erano state ridotte a tre ore al giorno e le classi erano state divise in due turni (mattino e pomeriggio). La misura, dettata non solo da convinzioni pedagogiche, ma dalla mancanza di risorse e di spazio fisico, aveva fatto diminuire gli studenti, in quanto le famiglie lavoratrici preferivano un orario scolastico più esteso e uniforme per tutti i loro figli.⁸³⁷ Inoltre, il malcontento aumentò nell’estate del 1923 con l’arrivo della circolare n.105 del 14/12/1922, riguardante l’introduzione del crocifisso e del ritratto del re. La misura fu rifiutata dalle due AIMS menzionate e da “Colonia Italiana” per il suo contenuto religioso (l’immagine del sovrano era di fatto presente nelle aule italiane). “Italia Unita” deliberò

⁸³²ASMAE, AS. 1927-1935, b. 778, *Associazione Pro Schola. Relazione annuale del direttore con dati statistici. Scuola elementare “mista montessoriana”, 15/12/1927.*

⁸³³ASMAE, AS. 1927-1935, b. 778. *Relazione annuale del direttore con dati statistici, 1927. Scuola elementare “Principessa Iolanda”, Buenos Aires 15/12/1927.*

⁸³⁴ ASMAE, AS. 1927-1935, b. 778, *Rapporto del Regio consolato generale d’Italia.* Buenos Aires, 18/03/1930.

⁸³⁵ *Le scuole italiane non fascistizzate*, «L’Italia del popolo», Buenos Aires, 08/12/1932.

⁸³⁶ A febbraio del 1916 alcune AIMS decisero di fondersi in modo di unificare e migliorare i loro servizi, ottimizzando le spese amministrative: in questo modo nacque l’Associazione di Mutualità e Istruzione (AIMS) che raggruppava “Unione e Benevolenza”, “Conte di Cavour”, “Unione Operai Italiani”, “Fratellanza Militare”, “Giuseppe Garibaldi”, “La Patriottica”, “La Italia al Plata”, “Trionfo Ligure”, “Unione Italiana al Plata”⁸³⁶ e “Veneta”.

⁸³⁷ AAUB, *Mutualidad Italiana. Actas 1922-1924*, seduta del 24/01/1923, f. 142-143; *Actas Italia Unita 1921 -1924*, sedute del 14/02/1923 e 16/02/1923, f. 143-148.

rapidamente e unanimemente di non accettare la circolare in quanto opposta alla natura laica dello statuto sociale⁸³⁸. “Mutualità e Istruzione”, invece, sostenne una discussione più articolata: da un lato, c’erano quelli che, come il socio Jannello, segnalavano che «la historia de nuestras escuelas no puede todo de un golpe y después de 64 años de dirección laica ser desnaturalizada por una disposición que responde a exigencias políticas del momento»⁸³⁹; dall’altro, c’erano quelli che preferivano accettare la circolare «como buenos súbditos italianos»⁸⁴⁰, affermando che il crocifisso era solo un simbolo della cristianità «cuya doctrina no debería estar en discrepancia con las opiniones de ninguno».⁸⁴¹ Dopo un acceso dibattito, la circolare fu messa in votazione risultando respinta per un totale di 13 voti contro 6.

Le tre AIMS, quindi, persero il sussidio dello Stato italiano, trovando serie difficoltà a reperire libri scolastici e ad assumere docenti, che spesso gestivano simultaneamente più di una classe.⁸⁴² Nell’aprile del 1923 il console cercò di persuadere il MAE a conservare i sussidi delle scuole «per ragioni di opportunità locali», ma l’ufficio rispose negativamente, sostenendo che le AIMS avrebbero dovuto comprendere «il significato ideale e non confessionale»⁸⁴³ della disposizione. Il consolato, quindi, tagliò ogni relazione con le scuole, rifiutando sia di intervenire a cerimonie scolastiche sia di vistare i diplomi.

Tale atto segnò la divisione politica delle scuole italiane a Buenos Aires, catalogate nel 1926 da “L’Italia del popolo” in tre categorie: «apolitica e laica» (“Mutualità e Istruzione”, “Colonia Italiana”, “Italia Unita”), «fascista» (“Pro Schola”) e «filofascista» (“Nazionale Italiana”).⁸⁴⁴ Quest’ultima rimase fuori della “Pro Schola”, ma conservò ottimi rapporti con il consolato, applicando la nuova normativa del MAE, inclusi i programmi di ispirazione gentiliana. Tuttavia, nel 1929 il calo di studenti della scuola costrinse la “Nazionale Italiana” a porre fine all’operatività del suo ultimo istituto scolastico, che aveva solo 27 alunni. Secondo l’ambasciatore italiano, la crisi non era dovuta a fattori economici, ma allo scarso spirito patriottico dei soci, causata dalla «ignoranza» e dalla «lunga residenza in Argentina»⁸⁴⁵, e dalla lontananza della scuola dai quartieri periferici in

⁸³⁸ AAUB, *Actas Italia Unita 1921 -1924*, seduta del 20/03/1923, f. 157-158.

⁸³⁹ AAUB, *Mutualidad Italiana, Actas 1922-1924*, seduta del 21/02/1923. f. 154.

⁸⁴⁰ *Ibidem*.

⁸⁴¹ *Ivi*, f. 155.

⁸⁴² Cfr. AAUB, *Italia Unita verbali d’istruzione 1897-1926*, sedute del 12/03/1923, 20/03/1923, 10/04/1923 e 15/03/1924, f. 144-1448.

⁸⁴³ ASMAE, AS. 1923-1928, b. 634, *Pro memoria per S.E il Sottosegretario di Stato. Scuole italiane in Buenos Aires*, Buenos Aires, 11/04/1923.

⁸⁴⁴ *I padri di famiglia che vogliono mandare i loro figliuoli alle scuole italiane, riflettano bene sulla scelta*, «L’Italia del Popolo», Buenos Aires 20/02/1926.

⁸⁴⁵ ASMAE, AS. 1927-1935, b. 778. *Lettera della Regia Ambasciata d’Italia alla Direzione Generale delle Scuole Italiane all’Estero, La crisi delle scuole italiane in Argentina*, Buenos Aires, 20/02/1929.

cui abitava la maggior parte degli italiani. L'ambasciata cercò di evitare la chiusura proponendo alla "Nazionale" di affidare la gestione della scuola alla "Pro Schola" e di creare con i fondi della AIMS un asilo infantile, ovvero una istituzione educativa con meno concorrenza e più attraente per le famiglie operaie.⁸⁴⁶ Tuttavia, i tentativi fallirono, come quelli avviati dalla stessa "Nazionale Italiana" per creare un accordo di collaborazione con le altre scuole non dipendenti dalla DGSIE, probabilmente a causa di rivalità personali e politiche.⁸⁴⁷

Per quanto riguarda le "scuole libere", esse resistettero degnamente alla crisi, conservando anche alcuni corsi di formazione professionale: un avviso pubblicato nel 1930 su "L'Italia del popolo" segnala che le scuole serali di disegno di "Mutualità e Istruzione" continuavano attive, offrendo corsi di "architettura", "ornato" e "figura".⁸⁴⁸ In merito alla loro apparente "apoliticità", va segnalato che essa si rifaceva alla tradizione apolitica delle AIMS, che vietava il coinvolgimento dei sodalizi in attività politiche. Tuttavia, dobbiamo anche sottolineare che diverse fonti evidenziano l'intenzione dei direttivi di queste scuole di trasmettere valori democratici, repubblicani e laici, opposti a quelli del regime. Verso la fine del decennio, per esempio, Fernando Tognetti, dirigente di "Mutualità e Istruzione", scriveva sul libro delle visite della scuola "Edmondo de Amicis" (istituzione nata nel 1927 dalla fusione delle scuole di "Unione e Benevolenza" e "Unione Operai Italiani"):

Raccomando alle signore maestre di dedicare la massima attenzione all'insegnamento della storia. Essendo questa la materia che più strettamente è legata all'educazione civile degli alunni, è necessario che tale insegnamento sia fatto in maniera che, rispettando il più scrupolosamente possibile la verità dei fatti, inculchi nel loro animo quei principi profondamente democratici sanciti dalla Costituzione, e sui quali si regola la vita della Repubblica che ci ospita.

Nella letteratura, nella declamazione dovrà tenersi lo stesso criterio.

È necessario seguire tale norma educativa, in primo luogo, per il carattere della nostra associazione che vanta fra i suoi soci onorari quei paladini della libertà e della democrazia che furono Mazzini e Garibaldi e poi perché tale norma quadra perfettamente coi programmi del consejo nacional de educación che noi abbiamo l'obbligo di osservare⁸⁴⁹

⁸⁴⁶ ASMAE, AS. 1927-1935, b. 778, *Lettera della Regia Ambasciata d'Italia alla Direzione Generale delle Scuole Italiane all'Estero, La crisi delle scuole italiane in Argentina*, Buenos Aires, 20/02/1929.

⁸⁴⁷ *L'ex presidente della "Nazionale Italiana, ci parla della crisi delle scuole e ci prospetta le sue idee in merito alla soluzione del difficile problema*, «La Patria degli Italiani», Buenos Aires, 11/02/1929.

⁸⁴⁸ *Iscrizione alle scuole italiane della Associazione italiana di Mutualità e Istruzione*, «L'Italia del Popolo», Buenos Aires 25/02/1930.

⁸⁴⁹ AAUB, *Libro di visite e annotazioni della scuola Operai Italiani dal 1909 al 1919 e Scuola "Edmondo Amicis" dal 1920 al 1942*, anno 1928?, f. 182.

Per quanto riguarda la “Colonia Italiana”, la presenza di persone come il professore Oberdan Coletti nel suo CI rinforza l’ipotesi dell’orientamento antifascista di almeno una parte della dirigenza. Coletti, infatti, era uno scrittore e docente universitario, laureato presso la facultad de “Filosofía y Letras” della UBA, che negli anni Quaranta sarebbe stato tra i fondatori di “Italia Libera”, un’istituzione «que constituía el eslabón argentino de una red internacional de exiliados liberales, anti anticomunistas y anti Mussolini, en estrecho contacto con fuoriusciti de los Estados Unidos». ⁸⁵⁰

5. Epilogo e conclusioni

Nel 1931 il MAE accolse la domanda di rimpatrio di Ferraro, segnalando che «da più elementi aveva ragione di dubitare della sua opera e della sua azione di italianità». ⁸⁵¹ Tali elementi erano probabilmente gli scarsi risultati ottenuti dal direttore: nonostante la sua fedeltà politica, sotto la sua gestione la “Pro Schola” registrò il numero più basso di scuole e di studenti della sua storia. Le autorità assegnarono a Ferraro una cattedra di maestro a una scuola napoletana di Resina, sebbene lui aspirasse alla direzione. Nel marzo del 1932, nell’ambito di una nuova politica culturale e diplomatica più politicizzata, aggressiva e centralizzata, il MAE avviò un concorso docente per le scuole a Buenos Aires, scegliendo un gruppo di maestre con esperienza in diverse scuole governative di Africa e Asia, al fine di migliorare il funzionamento della “Pro Schola” e di potenziare il loro ruolo propagandistico. Ferraro cercò di candidarsi, ma il ministero non accolse l’istanza, allegando che era rientrato da poco dal Sudamerica. Egli, comunque, chiese una nuova aspettativa con l’obiettivo di migrare a Buenos Aires insieme ai figli e moglie, che si era nuovamente ammalata. Tuttavia, al porto di Genova un alterco rovinò i suoi piani: una dipendente del MAE che era lì per accompagnare i maestri che in quel giorno si imbarcavano verso il Sudamerica, trovò Ferraro che apparentemente «protestava apertamente e vivacemente per trattamento ricevuto e per non essere stato restituito alle scuole suddette». ⁸⁵² Nella discussione con la funzionaria del MAE Ferraro avrebbe affermato che «la Direzione Generale non aveva risposto né alle sue lettere, né ai suoi telegrammi, mentre in precedenza era stato consigliato [...] di partecipare al concorso», e che in Italia «non poteva fare la fame per conto vostro». ⁸⁵³ Secondo la dipendente, di seguito Ferraro avrebbe confessato di aver chiesto il rimpatrio nel 1931 per «poter

⁸⁵⁰ G. C. Friedmann, *Alemanes antinazis e italianos antifascistas en Buenos Aires durante la Segunda Guerra Mundial*, in «Revista Escuela de Historia» a. 5, v. 1, 2006, p. 178.

⁸⁵¹ ASMAE, AS. 1927-1935, b. 778, *Ritiro passaporto maestro Ferraro Camillo*, Roma 21/07/1932.

⁸⁵² ASMAE, AS. 1927-1935, b. 778, *Ritiro passaporto*, cit.

⁸⁵³ *Ibidem*. Il sottolineato è originale della fonte.

usufruire del biglietto gratuito del Ministero» e che ora partiva per Buenos Aires senza attendere la concessione dell'aspettativa. Inoltre, avrebbe lasciato intendere che, a differenza sua, i nuovi maestri non erano all'altezza del compito, in quanto non parlavano lo spagnolo. La donna denunciò l'accaduto e la prefettura di Genova, dietro richiesta del MAE, tolse il passaporto a Ferraro. Nell'agosto del 1932, l'ex direttore continuava a chiedere senza successo il suo documento per raggiungere la famiglia a Buenos Aires: oltre al litigio in porto (di cui abbiamo solo un'unica versione), il MAE considerava che la presenza di Ferraro in Argentina «non [era] desiderabile politicamente» in quanto «dannosa ai fini della propaganda».⁸⁵⁴

Evidentemente, la riforma di Ferraro, ispirata alla proposta gentiliana (condivideva la centralizzazione amministrativa e didattica, il contenimento delle spese, la visione elitaria e nazionalista sull'educazione, l'opposizione allo studio "libresco", l'introduzione dell'insegnamento religioso, ecc.) trovò a Buenos Aires ostacoli "sui generis", tipici di un contesto differente, che non riuscì a superare. Tuttavia, al di là delle critiche del MAE, è da segnalare che, senza suscitare grandi allarmi negli ispettori argentini, la sua gestione avviò il processo di fascistizzazione della scuola italiana, poi approfondito negli anni Trenta. L'opera, del resto, si svolse senza l'appoggio finanziario del MAE e con la resistenza di gruppi laici e antifascisti. Le conseguenze a lungo termine del seme piantato da Ferraro saranno studiate nel prossimo capitolo, come pure la costruzione di un'opzione scolastica italiana democratica e laica, sostenuta da una parte del movimento antifascista.

⁸⁵⁴ Ibidem.

VII. Radicalizzazione politica e fine dell'esperienza educativa italiana a Buenos Aires (1930-1943)

1. Il contesto politico ed educativo nelle due sponde dell'Atlantico

Nel 1930, il colpo di stato guidato dal generale Félix Uriburu inaugurò in Argentina un periodo noto dalla storiografia come “Década infame” o “Restauración conservadora”.⁸⁵⁵ Da un punto di vista politico-istituzionale, il periodo fu segnato dalla frode elettorale, dalla violenza politica, dalla corruzione e dalla diffusione di un nazionalismo di natura illiberale, autoritaria e cattolica. Per quanto riguarda la sfera economico-sociale, il crack del 1929 e la successiva recessione economica mondiale fecero sì che le vendite delle materie prime argentine cadessero drasticamente, provocando forti squilibri nella bilancia commerciale e di pagamenti. La diminuzione dell'attività economica aumentò il tasso di disoccupazione, scatenando importanti scioperi e grandi migrazioni interne verso la capitale, dove cresceva l'industria leggera.

Negli anni Trenta, la politica educativa del CNE si indirizzò verso uno spiritualismo autoritario di matrice nazionalista, nonostante molti sostenitori della Scuola attiva e del laicismo continuassero a ricoprire cariche nell'amministrazione pubblica.⁸⁵⁶ Inoltre, va segnalata la crescita dello spiritualismo cattolico, evidenziata non solo dall'aumento della componente religiosa nelle pubblicazioni ufficiali, ma anche dall'introduzione della religione nei programmi della provincia di Buenos Aires (1937) e poi in quelli nazionali (1943). In merito alle scuole private, fino al 1938 la normativa non registrò cambiamenti importanti e i rapporti annuali del CNE smisero di considerare le scuole etniche come un pericolo per la nazione.⁸⁵⁷ Tuttavia, come vedremo, questa percezione cambiò drasticamente verso la fine del decennio.

⁸⁵⁵ Cfr. A. Cattaruzza (a cura di), *Crisis económica, avance del Estado e incertidumbre política (1930-1943)*. Nueva Historia Argentina, tomo VII, Buenos Aires, Sudamericana, 2001.

⁸⁵⁶ Cfr. A. Puiggrós, *Escuela, democracia y orden (1916-1943)*, cit.; S. Carli, *Niñez, pedagogía y política*, pp. 228-253; C. Escudé, *El fracaso del proyecto argentino*, cit.; M. E. Casas, *Maestros argentinos: patriotas y nacionalistas. La pedagogía de la patria en las escuelas primarias (1930-1940)* in «ABRA» vol. 37, n. 54, 2017, pp. 1-14; P. Pineau, *Renovación, represión, cooptación. Las estrategias de la Reforma Fresco-Noble (Provincia de Buenos Aires. Década del '30)*, in A. Ascolani. (a cura di), *La educación en Argentina. Estudios de Historia*, Rosario, Ediciones del Arca, 1991, pp. 223-239; M. C. Linares, *El control de la lectura: las reglamentaciones sobre los libros de lectura en la Argentina (1941)*, Trabajo presentado en el Panel 3: *Producciones, encuentros y conflictos entre autoridades, políticas y escuelas*, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación Sociedad Argentina de Historia de la Educación (SAHE), 2006.

⁸⁵⁷ Nel 1934 il presidente del CNE sosteneva: «las instituciones sostenidas por sociedades extranjeras, desarrollan en general una buena acción; las italianas hasta no hace mucho secundaban con dificultad la obra del Consejo, por su carácter eminentemente extranjero y la tendencia nacionalista. No obstante, hoy, en las continuas visitas a estos establecimientos se ha conseguido lo indispensable para la realización de la obra». CNE, *Educación en la capital, provincias y territorios nacionales. Informe presentado al ministerio de instrucción pública por el consejo nacional de educación*, Talleres gráficos del consejo N. de Educación, Buenos Aires, 1934, p. 158.

Intanto in Italia il fascismo accelerò il processo totalitario. Tra le varie misure adottate vanno menzionate l'istituzione del Ministero della Cultura popolare (1937), che contribuì a centralizzare il controllo del campo della comunicazione; la creazione nel 1937 della Gioventù Italiana del Littorio (GIL), che unificò le organizzazioni giovanili gestite dal PNF, e l'abolizione della Camera dei deputati, sostituita dalla Camera dei fasci e delle corporazioni (1939). Sul piano internazionale, il regime adottò una politica estremamente aggressiva, proclamando la fondazione dell'Impero (1936), partecipando alla Guerra Civile Spagnola (1936-1939), stringendo rapporti con la Germania nazista e partecipando alla Seconda Guerra Mondiale, che lo avrebbe portato a una crisi senza ritorno.⁸⁵⁸

Va anche segnalato che negli anni Trenta il regime cercò di “esportare” un “fascismo universale”, creando o rafforzando il rapporto tra Roma e i partiti e movimenti esteri di ispirazione fascista”.⁸⁵⁹ L'Argentina, però, non fu considerata un Paese prossimo a istituire un regime di stampo fascista⁸⁶⁰, nonostante la vicinanza ideologica del regime di Uriburu⁸⁶¹, che comunque cadde prontamente nel 1932, indebolendo le forze nazionalistiche autoctone. Successivamente, a governare il Paese fu una coalizione nota come “la Concordancia” che, pur utilizzando la frode elettorale e la violenza politica, aderì formalmente al regime democratico, repubblicano e liberale. In realtà, la propaganda fascista si rivolse soprattutto agli italiani in Argentina, che costituivano una delle “colonie” più grandi al mondo.

Riguardo il sistema educativo, negli anni Trenta la scuola italiana divenne sempre più soggetta alle esigenze politiche del regime. La diffusione del libro unico e delle organizzazioni giovanili si unirono a una centralizzazione amministrativa ancora più potente rispetto al passato e a ulteriori richieste propagandistiche, come l'introduzione nel 1933 del requisito della tessera del PNF per i concorsi pubblici. Inoltre, gli avvenimenti della politica nazionale e internazionale rinforzarono la retorica bellicista, imperialista e razzista del curriculum. Nel 1938, infatti, dopo una forte campagna di propaganda antisemita, furono emanate le leggi razziali, che vietarono la presenza di studenti e insegnanti ebrei nelle scuole del Regno e proibirono l'adozione di materiali didattici scritti da autori

⁸⁵⁸ Cfr. E. Gentile, *Storia del fascismo*, Roma, Laterza, 2022; R. De Felice, *Il Duce. Gli anni del consenso (1929–1936)*, Torino, Einaudi, 1996; N. Labanca, *Oltremare. Storia dell'espansione coloniale italiana*, Bologna, il Mulino, 2007.

⁸⁵⁹ Cfr. B. Garzarelli, *Parleremo al mondo interno*, cit.; M. Cuzzi, *L'internazionale delle camicie nere: i CAUR, Comitati d'azione per l'universalità di Roma, 1933-1939*, Milano, Mursia, 2005; M. Mugnaini, *L'America Latina e Mussolini: Brasile e Argentina nella politica estera dell'Italia (1919-1943)*, Milano, Franco Angeli, 2008.

⁸⁶⁰ F. Bertagna, *Miradas desde la Italia fascista sobre la Argentina de los años treinta*, in «Nuevo Mundo Mundos Nuevos», 2020. DOI: <https://doi.org/10.4000/nuevomundo.80532>.

⁸⁶¹ Cfr. F. Finchelsein, *Fascismo, liturgia e imaginario el mito del General Uriburu y la Argentina nacionalista*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2002.

di “razza” ebraica”.⁸⁶² Infine, verso la conclusione del Ventennio, furono elaborate le ultime grandi riforme educative del regime, ovvero la “Carta della Scuola” del 1939 e la Riforma Bottai del 1940 (legge n. 899), che rispondevano alle nuove esigenze corporativiste dello Stato. Tuttavia, l’inizio della guerra ostacolò la loro attuazione.⁸⁶³

Da parte sua, la Direzione Generale degli Italiani all’Estero e Scuole (DGIES)⁸⁶⁴ avviò un monitoraggio periodico delle attività dei docenti italiani all’estero, tenuti a partecipare attivamente alla politicizzazione delle collettività italiane, nonché a stabilire rapporti con intellettuali e insegnanti locali al fine di indagare sulla loro opinione sui metodi didattici e sulla politica italiana. Inoltre, l’ente rafforzò il rapporto verticale tra i capi di istituto e il personale insegnante, incrementò il numero di ispettori governativi ed estese ai maestri all’estero le leggi razziali, chiedendo alle autorità periferiche di inviare al più presto le schede sull’origine etnica degli insegnanti (DIE 12/10/1938 n.39). Diverso fu il caso degli studenti, la cui espulsione era contraria alla normativa di molti Paesi d’accoglienza, come l’Argentina. Infine, allo scopo di mettere ordine a una normativa ormai troppo vasta, nel 1940 fu emanato il Testo Unico per le scuole italiane all’estero che, per quanto riguarda le scuole sussidiate, non portò grandi cambiamenti.⁸⁶⁵

Oltre alla questione normativa, la DGIES aumentò lo stanziamento finanziario per le scuole italiane all’estero.⁸⁶⁶ Tuttavia, le esigenze delle scuole sussidiate dell’America del Sud continuarono a essere trascurate, in quanto la maggiore parte delle risorse furono indirizzate alle scuole governative del Mediterraneo. Inoltre, è da segnalare che sebbene in questo periodo la rete delle scuole raggiungesse il suo massimo sviluppo quantitativo con oltre 100.000 alunni, tale crescita si concentrò principalmente nelle scuole europee e del Nordafrica. In America Latina, invece, si verificò una drastica diminuzione di studenti (da 50.000 nel 1924 si passò nel 1939 a meno di

⁸⁶² Cfr. R. De Felice, *Storia degli ebrei italiani sotto il fascismo*, Milano, Mondadori, 1977; R. Bonavita et al, *L’offesa della razza. Razzismo e antisemitismo dell’Italia fascista*, Bologna, Patron, 2005.

⁸⁶³ Cfr. E. De Fort, *La scuola elementare dall’unità alla caduta del fascismo*, cit. pp. 357-491; G. Gabrielli, M. Montino (a cura di), *La scuola fascista. Istituzioni, parole d’ordine e luoghi dell’immaginario*, cit.; J. Charnitzky, *Fascismo e scuola. La politica del regime (1922-1943)*, cit.; M. Ostenc, *La Charte de l’Ecole de Giuseppe Bottai*, in «HECL», XVII, 1, 2022, pp. 121-175.

⁸⁶⁴ Nel 1932, la Direzione venne unita con quella del “Lavoro Italiano all’Estero”. Gli uffici dell’ente restarono divisi in questo modo: “Opere per italiani all’estero”; “Ispettorato dei Fasci e Organizzazioni giovanili”; “Espatri e lavoro italiano all’estero”; “Scuole all’estero”. Parini ricoprì la carica di direttore generale fino al 1937, quando fu sostituito dal console generale Attilio De Cicco.

⁸⁶⁵ Sostanzialmente, la normativa prevedeva l’insegnamento della religione cattolica, l’invio da parte dello Stato italiano di sussidi in denaro, libri e/o materiale didattico e la possibilità di assegnare alle scuole sussidiate insegnanti di ruolo o provvisori. G. Floriani, *Scuole italiane all’Estero*, cit., pp. 74-95. F. Cavarocchi, *Avanguardie dello spirito*, cit., p. 130-140.

⁸⁶⁶ Passò da circa 17 milioni di lire (1924) ad approssimativamente 66 milioni (1939). F. Cavarocchi, *Avanguardie dello spirito*, cit. p. 251.

8.000), legata in parte alle restrizioni introdotte nel Brasile e nell'Argentina nei confronti delle scuole italiane.⁸⁶⁷

2. Gli italiani a Buenos Aires durante gli anni Trenta

In questo periodo, gli arrivi dall'Italia subirono una significativa diminuzione, registrando un saldo migratorio molto basso, che andava dalle 3 e alle 5 mila persone (Tab. 2). Il fenomeno era legato alla recessione internazionale, alle leggi migratorie fasciste, a una serie di misure restrittive imposte dallo Stato argentino (come l'aumento del costo del visto e la richiesta di un contratto di lavoro per entrare nel Paese) e lo scoppio della Seconda Guerra Mondiale.⁸⁶⁸ Tuttavia, a Buenos Aires gli italiani ancora costituivano una significativa percentuale della popolazione, che nel 1936 superò il 12 % (Tab.1).⁸⁶⁹ La maggiore parte dei migranti proveniva dal Sud di Italia, sebbene altre zone del Paese contribuirono ad alimentare i flussi migratori, come il Piemonte e Le Marche. Un caso particolare è costituito dai circa duemila italiani di origine ebraica che giunsero in Argentina dopo l'emanazione delle leggi razziali. Si trattava principalmente di un'emigrazione di "élite" e di classe media, costituita da professionisti e professori universitari, tra cui il filosofo Rodolfo Mondolfo, il linguista Benvenuto Terracini, il matematico Beppo Levi, il medico Renato Segre, il sociologo Renato Treves, l'istologa Eugenia Sacerdote, ecc.⁸⁷⁰

In questo periodo, il regime approfondì l'opera di propaganda attraverso una riorganizzazione dei fasci⁸⁷¹, il rafforzamento del controllo sul comitato a Buenos Aires della "Dante Alighieri"⁸⁷², l'inquadramento politico dei giornali più importanti della comunità⁸⁷³, ecc. Tuttavia, la maggior parte dei migranti e dei loro discendenti mantenne un atteggiamento indifferente nei confronti del fascismo. Solamente il fervore nazionalista generato dalla guerra di Etiopia, alla quale presero parte

⁸⁶⁷ Ivi, p. 254.

⁸⁶⁸ F. Devoto, *Historia de los italianos*, cit., pp. 328-332.

⁸⁶⁹ Va notato che la cifra non tiene conto dei figli e dei nipoti degli italiani, registrati nei censimenti nazionali come cittadini argentini.

⁸⁷⁰ La scelta dell'Argentina era spesso legata alla esistenza di catene migratorie, alla vicinanza linguistica con lo spagnolo, alla possibilità di inserirsi lavorativamente presso le università argentine, ecc. Cfr. F. Devoto, *Historia de los italianos*, cit., pp. 365-372. E. M. Smolensky, V. Vigevani Jarach, *Tantas voces, una historia*, cit.; P. R. Fanesi, *Gli ebrei italiani rifugiati in America Latina e l'antifascismo (1938-1945)*, Bologna, Clueb, 1994.

⁸⁷¹ Le nuove direttive di Parini svincolarono il possesso della tessera del PNF della possibilità di ricevere assistenza da parte dei fasci, cercarono di conservare "l'italianità delle nuove generazioni" e sottolinearono il dovere di ospitalità nei confronti con l'Argentina, consigliando un atteggiamento neutrale dinnanzi alla politica nazionale. L. Fotia, *La politica culturale del fascismo in Argentina*, cit., pp. 356-360.

⁸⁷² Ivi, pp. 387-390. F. Cavarocchi, *Avanguardie dello spirito*, cit., pp. 130-140.

⁸⁷³ P. Sergi, *Fascismo e antifascismo nella stampa italiana in Argentina: così fu spenta "La Patria degli Italiani"*, in «Altreitalie», n.35, 2007, pp. 4-44; P. Sergi, *La Patria di carta*, cit.; C. Cattarulla, "Cosa direste a Mussolini se aveste occasione di parlargli? Un'inchiesta de "Il Mattino d'Italia", in E. Scarzanella (a cura di), *Fascistas en América del Sur*, cit., pp. 175-203; V. Blengino, "La marcia su Buenos Aires ("Il Mattino d'Italia")", ivi, pp. 205-233.

circa 900 italo-discendenti, riuscì ad aumentare relativamente l'adesione.⁸⁷⁴ A sostegno di questa affermazione, va ricordato che nel 1935 il duce stesso avrebbe dichiarato all'ambasciatore Raffaele Guariglia «Quest'italiani d'Argentina non ci comprendono né ci amano».⁸⁷⁵

Da parte sua, l'antifascismo⁸⁷⁶ conobbe negli anni Trenta una relativa crescita, riuscendo a prendere il controllo di diverse istituzioni italiane, come "Mutualità e Istruzione", "Colonia Italiana" e i pompieri volontari di "La Boca". Inoltre, nel 1934 un gruppo di soci della "Dante" decise di abbandonare la società, istituendo un nuovo ente, "La Nuova Dante", per «continuare le tradizioni e la missione della vecchia Dante, degenerata, oggi, in anticamera di comitato politico governativo».⁸⁷⁷ L'iniziativa fu presa da note personalità dell'antifascismo italiano come Luigi Delfino, dirigente della "Lega Italiana dei diritti dell'uomo", il socialista Nicola Cilla, ex membro del Partito Comunista Italiano, Adolfo Panigazzi, socio di "Mutualità e Istruzione", Giuseppe Parpagnoli, dirigente della "Federterra" laziale ed ex dirigente del Partito Socialista Italiano, e Torcuato Di Tella, imprenditore socialista.⁸⁷⁸ È anche da menzionare che nel 1938 un gruppo di associazioni insoddisfatte dalla piega fascista della Federazione Generale delle organizzazioni Italiane in Argentina (FEDITALIA) fondò una federazione alternativa denominata "Federación de Sociedades Democráticas de la República Argentina". Vi parteciparono "Unione Italiana di Mutuo Soccorso Istruzione", "Unione Operai italiani de Villa Devoto", "Gioiosa Jonica al Plata", "Alleanza Sarda di Mutuo Soccorso de Avellaneda", "Unione Italiana", "Nuova Dante", "Venezia Giulia", "Liber Piemont", "Figli d'Italia", "Centro Liberalo Italiano" di Bahia Blanca, "Associazione Toscana di Mutuo Soccorso" di Avellaneda, "Unione Marchigiana", "Unione Alessandrina" e "Famiglia Italiana Edmondo De Amicis".⁸⁷⁹ Infine, va segnalato che negli anni Trenta continuarono i progetti di unificazione dei movimenti antifascisti nell'ambito della strategia del "fronte popolare" del KOMINTERN (1935). Tuttavia, il patto germano-sovietico di non aggressione (1939) ostacolò tali tentativi, aprendo la porta a una nuova espressione antifascista di

⁸⁷⁴ Secondo il giornale "Il Mattino d'Italia" la proclamazione dell'Impero fu celebrata da circa 50.000 individui riuniti davanti all'ambasciata italiana. L. Prislei, *La voluntad de creer y organizar: ideas, creencias y redes fascistas en la Argentina de los tempranos años treinta*, in «Primas», n.8, 2004, p.73.

⁸⁷⁵ R. Guariglia, *Ricordi (1922-1946)*, Napoli, Edizioni Scientifiche Italiane, 1950, citato da P. Fanesi, *Verso l'altra Italia. Albano Corneli e l'esilio antifascista in Argentina*, Milano, Franco Angeli, 1991, p. 87.

⁸⁷⁶ Cfr. R. Pasolini, "La internacional del espíritu": la cultura antifascista y las redes de solidaridad intelectual en la Argentina de los años Treinta, in M. García Sebastiani (a cura di) *Fascismo y antifascismo Peronismo y antiperonismo. Conflictos políticos e ideológicos en la Argentina (1930-1955)*, Madrid-Frankfurt, Iberoamericana Vervuert, 2006, pp. 43-76; A. Bisso, *Acción Argentina. Un antifascismo nacional en tiempos de guerra mundial*, Buenos Aires, Prometeo, 2005; Id., *El antifascismo argentino*, Buenos Aires, CeDInCI Editores, 2007; G. C. Friedmann, *Alemanes antinazis e italianos antifascistas*, cit.

⁸⁷⁷ AAUB, *Nuova Dante, Actas 1934-1939, Ufficio di Presidenza*, seduta del 28/09/1934, f. 15.

⁸⁷⁸ Cfr. T. S. Di Tella, *Torcuato Di Tella: industria e politica*, Buenos Aires, Tesis-Grupo editorial norma, 1993.

⁸⁷⁹ A. L. Maggi, *El asociacionismo italiano de Buenos Aires durante el fascismo (1922-1939)*, cit. pp. 239-243. Cfr. Id. *El liderazgo étnico italiano en Argentina: el caso de la Confederación General de Federaciones Italianas en Argentina (FEDITALIA) (1912-2003)*, in «Odisea. Revista de Estudios Migratorios» n. 7, 2020, pp. 55-80.

stampo anticomunista, la già menzionata “Italia Libera”, che contava sul sostegno economico di diversi industriali italiani, tra cui Torcuato Di Tella.

3. La “Pro Schola” sotto la riorganizzazione della direttrice Silvia Doglia (1932-1939)

a. I primi passi della riforma (1932-1935)

Nell’ambito del rafforzamento del progetto fascista in Argentina, negli anni Trenta la DGIES inviò nel Paese sudamericano nuovi maestri governativi, con comprovata esperienza all’estero. Tra le insegnanti giunte a Buenos Aires si trovavano Marta Zuffi, ex maestra delle scuole italiane a Rabat e Alessandria (Egitto); Giovina Mosca, arrivata dal Cairo; Elena Benetti Piacentini, ex insegnante ad Alessandria e Londra; Virginia Brunelli, con esperienza a Porto Said, e Silvia Doglia, ex direttrice della Scuola “Regina Elena” ad Alessandria.⁸⁸⁰ Come ricordato da Giovina Mosca, le difficoltà incontrate dalle maestre non furono poche: «I primi tempi furono molti penosi per noi. Sapevamo di spagnolo quel poco che avevano appreso affrettatamente da qualche grammatica, ma in Argentina non si parla la vera lingua della Spagna, ma il castigliano che ha una pronuncia diversa. Inoltre, gli italiani d’Argentina erano ormai quasi tutti assorbiti e parlare dell’Italia era come alludere ad un sogno lontano».⁸⁸¹ Del resto, va considerato che le insegnanti erano abituate a scuole molto più organizzate, abbienti ed elitiste: non a caso, molte di esse chiesero di essere trasferite da Buenos Aires ad altre sedi.

La direzione didattica della “Pro Schola” venne affidata a Silvia Doglia, una piemontese di 42 anni, che vantava diversi diplomi docenti, tra cui quello di maestra normale, direttrice didattica, maestra di giardino d’infanzia, maestra montessoriana, insegnante specialista in ortofrenia, ecc. I rapporti consolari la descrivono come una lavoratrice instancabile e pienamente convinta della sua missione educativa, tanto da dedicare i suoi risparmi personali al miglioramento delle scuole.⁸⁸² Doglia ambiva a costruire una scuola fascista, dinamica e creativa, che si distaccasse dai rigidi principi pedagogici di stampo positivista: «d’ogni pedagogo pratico della scuola non bisogna

⁸⁸⁰ ASMAE, AS. 1920-1955 (Fasc. pers. Docente estero non più in servizio), b. 567, *Marta Zuffi*; b. 373. *Giovina Mosca*; b. 52. *Benetti, Elena in Piacentino*; b. 91, *Virginia Brunelli*; b.-207 *Silvia Doglia*.

⁸⁸¹ ASMAE, AS. 1920-1955 (Fasc. pers. Docente estero non più in servizio), b. 373. *Cartella Giovina Mosca, Relazione di G. Mosca presentata al Convegno didattico del circolo n. 5 di Genova, 5 maggio 1951, f. 6.*

⁸⁸² In un rapporto del console Tasco veniva detto che «è giusto però che il Ministero sappia che questa valorosa R. Direttrice, dopo di avere ottenuto dall’Associazione Pro Schola e dal R. Consolato il massimo dei fondi che era possibile assegnarle per il rinnovo del materiale didattico, ha speso del proprio oltre sei mila pesos per acquistare altro materiale che l’Associazione non era in grado di fornirle, privandosi interamente dei suoi risparmi» Lettera di V. Tasco al MAE, Roma 12/08/1936, f.2

prenderne ad litteram il tecnicismo ed il precettismo didattico ma lo spirito innovatore e anti-abitudinario». ⁸⁸³

Nei primi mesi, Doglia si impegnò nello studio delle scuole, constatando il precario stato finanziario della "Pro Schola". Di conseguenza, sollecitò il MAE a incrementare i finanziamenti e a sostituire i dirigenti dell'associazione con individui meno coinvolti in affari personali e disposti a fare ogni sacrificio per il bene dell'Italia. ⁸⁸⁴ L'esito delle richieste fu positivo: il MAE aumentò i sussidi e a luglio del 1932 l'ambasciata italiana «preparò» ⁸⁸⁵ un'assemblea che riuscì a rinnovare i membri del CD della "Pro Schola" con un gruppo di uomini affiliati al fascio locale, tra cui Carlo Anesi, futuro direttore della "Dirección General de Turismo" (1944), i commercianti Giuseppe Faggionato e Giovanni Alberto Roccatagliata e gli industriali Francesco Martignoni e Genesisio Perazzio. Successivamente, la "Pro Schola" aumentò il numero dei soci (passò da 212 nel 1931 a 600 nel 1933 ⁸⁸⁶) e formò un comitato femminile atto a fornire assistenza materiale alle scuole. ⁸⁸⁷

Un altro "fronte di battaglia" di Doglia era costituito dagli insegnanti locali, ovvero le maestre assunte prima del suo arrivo nel 1932. Apparentemente, esse non conoscevano la «riforma» della scuola italiana e offrivano agli alunni un insegnamento «mnemonico» e «poco divertente», in cui «la personalità dell'alunno non [era] considerata». ⁸⁸⁸ Secondo la direttrice, il fenomeno era riconducibile alle caratteristiche dell'ambiente pedagogico locale, che considerava poco stimolante:

la scuola argentina coi suoi procedimenti mnemonici ed il numero esorbitante di nozioni da affrontare alla mente che le rielabora in scarsa maniera, influisce negativamente sulla nostra didattica viva e formativa. La maestra argentina o naturalizzata argentina che svolge i programmi del paese come i suoi superiori di qui esigono acquista una forma mentis tale da provare fatica a fare la scuola secondo lo spirito della riforma. Una maestra italiana volente in ogni scuola dovrebbe rendere l'insegnamento come deve essere ⁸⁸⁹

⁸⁸³ ASMAE, AS. 1929-1935 b. 778, *Associazione Italiana "Pro Schola", Relazione finale firmata da Silvia Doglia*, Buenos Aires, 30/12/1933, f.10.

⁸⁸⁴ ASMAE, AS. 1927-1935, b. 778, *Silvia Doglia, Prima relazione sulle scuole italiane in Buenos Aires*, Buenos Aires 09/05/1932, f. 5-7.

⁸⁸⁵ ASMAE, AS. 1927-1935, b. 778, *Lettera dell'ambasciata italiana in Buenos Aires al MAE, DGIES*, Buenos Aires 27/09/1932.

⁸⁸⁶ ASMAE, AS. 1929-1935 b. 778, *Cenni riassuntivi sull'origine e sull'andamento delle scuole italiane in Buenos Aires*, Buenos Aires 1933. f. 5.

⁸⁸⁷ ASMAE, AS. 1929-1935 b. 778, *Lettera dell'ambasciata italiana in Buenos Aires al MAE, DGIES, Oggetto: Pro scuola-comitato femminile*, Buenos Aires, 10/10/1932.

⁸⁸⁸ ASMAE, AS. 1927-1935, b. 778, *Silvia Doglia, Relazione trimestrale*, Buenos Aires, 25/09/1932, f. 4.

⁸⁸⁹ ASMAE, AS. 1927-1935, b. 778, *Lettera di Silvia Doglia alla DGIES*, Buenos Aires 21/06/1932, f. 6.

Per questo motivo, l'insegnamento del curriculum italiano venne affidato alle maestre governative, così come la vigilanza didattica delle scuole lontane dalla direzione centrale della Pro Schola: «Le scuole sono distanti circa 12 km l'una dall'altra ed io non possono essere sempre in tutte ugualmente pronta e vigilante. Una maestra per ciascuna scuola svolgerebbe l'insegnamento della lingua italiana [...], dirigerebbe l'assistenza scolastica, ma soprattutto ravviverebbe di vita spirituale italiana, di fresche idealità operative e serene la vecchia scuola».⁸⁹⁰ Il curriculum argentino, invece, fu assegnato alle insegnanti locali, approfittando del fatto che erano abilitate per insegnare lo spagnolo, la storia e la geografia argentina. Non sorprende, quindi, che queste ultime accogliessero l'arrivo di Doglia «con una grande freddezza e con una diffidenza maggiore».⁸⁹¹ Esse erano insoddisfatte non solo per la nuova supervisione didattica, ma anche perché le insegnanti governative guadagnavano uno stipendio superiore e avevano diritto a una pensione in virtù della loro assunzione da parte del MAE. Molte, infatti, chiesero alla DGIES di diventare insegnanti governative, ottenendo sistematicamente risposte negative.⁸⁹²

Doglia prese anche contatto con gli ispettori argentini allo scopo di presentarsi e persuaderli a semplificare i contenuti dei programmi educativi argentini, avvalendosi di argomentazioni di carattere pedagogico:

Ho trovato nei tre ispettori argentini intelligenza aperta⁸⁹³, competenza e amore alla scuola. Abbiamo più volte trattato la questione del sovraccarico intellettuale, del verbalismo eccessivo e della poca attività fattiva che è collegata ai loro programmi studiando insieme i mezzi più adeguati perché l'anno venturo l'insegnamento del castigliano, pur svolgendosi sui programmi fissati da oltre 25 anni, richieda meno eccesso di fatica e più diretta esperienza di vita realizzando una scuola più formativa⁸⁹⁴

La richiesta della direttrice fu accettata nel 1933, determinando un incremento delle ore dedicate al programma italiano, che passarono da 5 a 12 ore settimanali.⁸⁹⁵ La cordialità instaurata tra la direttrice e le autorità argentine suscita perplessità, soprattutto considerando l'ideologizzazione dell'insegnamento della scuola italiana. Già nel 1933, infatti, la direttrice affermava di «sfruttare

⁸⁹⁰ ASMAE, AS. 1927-1935, b. 778, *Lettera di Silvia Doglia alla DGIES*, Buenos Aires 21/06/1932, f. 5.

⁸⁹¹ ASMAE, AS. 1927-1935, b. 778, *Silvia Doglia, Relazione trimestrale*, Buenos Aires 14/09/1932, f. 2.

⁸⁹² ASMAE, AS. 1927-1935, b. 778, *Lettera della maestra Anna Guaglione al MAE*, Buenos Aires 28/12/1934; *Lettera della maestra Clara Polzinetti in Brugnottini al MAE*, Buenos Aires 15/11/1934; *Lettera del Console Generale di S.M il Re d'Italia, Vincenzo Tasco, a Pietro Parini, R. Ministro Plenipotenziario*, Buenos Aires 25/06/1935

⁸⁹³ Si riferisce agli ispettori nazionali Isabel Altube de Bianco, Constantino Lorenzo ed Edmundo Moyano.

⁸⁹⁴ ASMAE, AS. 1927-1935, b. 778. *S. Doglia, Relazione finale*, Buenos Aires 30/12/1933, f. 6.

⁸⁹⁵ ASMAE, AS. 1927-1935, b. 778, *Silvia Doglia, Relazione trimestrale*, Buenos Aires, 25/09/1932, f.

tutte le occasioni per rendere gli alunni consapevoli delle nostre tradizioni e dell'opera magnifica compiuta dal fascismo». ⁸⁹⁶ Le date patriottiche, religiose e fasciste iniziarono a essere commemorate in cerimonie «sentite e decorose» ⁸⁹⁷, conferendo particolare importanza alla marcia su Roma e alla celebrazione del “Milite Ignoto”, in cui gli studenti si recavano all'associazione “Reduci di Guerra”, istituzione spiccatamente fascista. Inoltre, gli alunni partecipavano alle organizzazioni giovanili, che nel 1933 contavano 229 “Balilla” e 164 “Piccole Italiane” ⁸⁹⁸ e la stessa direttrice collaborava personalmente con le attività propagandistiche organizzate dal fascio. Alla fine del 1933, Doglia descriveva le sue attività del sabato in questi termini:

Ogni sabato alle 13 un gruppo di nostri bambini canta e recita in italiano alla radio: propaganda che commuove molti connazionali [...] Ogni sabato alle 15 io parlo ai cattolici italiani e nei 15 minuti che mi sono concessi rievoco le pagine eroiche del nostro Paese di eroi e di grandi, illumino il concetto della Divina commedia e l'aquila e la croce del Dantesco Poema, attraverso la rievocazione del Pascoli che dei due simboli ha fatto uno studio appassionato, rievoco con S. Francesco e poi col Petrarca le glorie d'Italia sino a giungere ai discorsi del Duce. Lettere di sacerdoti e lettere di popolo mi dicono con commosse parole le loro impressioni. Sei ore serali le dedico al Dopolavoro. Tutta la giornata è ben spesa ⁸⁹⁹

Per questo motivo, anche se durante le ispezioni (effettuate una volta al mese) le autorità italiane nascondevano le pratiche più controverse, come gli esercizi militari ⁹⁰⁰, è poco probabile che gli ispettori ignorassero completamente il processo di fascistizzazione in atto. Resta da capire, però, come lo interpretavano. Purtroppo, la mancanza di rapporti ispettivi lascia senza risposta molte domande fondamentali: come veniva inteso il fascismo da loro? riuscivano a comprendere il rischio

⁸⁹⁶ ASMAE, AS. 1929-1935 b. 778, *Associazione Italiana “Pro Schola”, Relazione finale firmata da Silvia Doglia*, Buenos Aires, 30/12/1933, f.16.

⁸⁹⁷ *Ibidem*.

⁸⁹⁸ *Ivi*, f.12.

⁸⁹⁹ ASMAE, AS. 1927-1935, b. 778, *S. Doglia, Stralcio di lettera*, Buenos Aires 06/10/1933, f. 4.

⁹⁰⁰ In una lettera del 1935 a Pietro Parini, il console segnalava «L'E.V mi ha ripetutamente raccomandato di seguire da vicino l'opera del Cav. Salvagno [il docente responsabile delle organizzazioni giovanili] non solo per incoraggiarlo nello sviluppo dell'organizzazione a lui affidata, ma anche per evitare che egli, nuovo dell'ambiente, incorra involontariamente in errori che possano dar ombra agli ospiti argentini». Successivamente, al fine di dare prova del «tatto» e della «prudenza» di Salvagno, il console raccontava un episodio accaduto durante un'ispezione del professore argentino Stagnaro presso la “Margerita di Savoia”: «Quando si presentò l'ispettore, il Salvagno stava facendo istruzione di squadra, quegli esercizi che gli argentini considerano come premilitari e che guardano con certo sospetto. Più volte preavvertito da me e dalla Direttrice Didattica del contegno che avrebbe dovuto tenere in simili circostanze, senza mostrare indecisione, continuò la sua lezione facendo fare ai ragazzi esercizi di flessione e di respirazione che impressionarono assai favorevolmente l'ispettore». ASMAE, AS. 1929-1935 b. 778, *Lettera del console generale di S.M il Re d'Italia Vincenzo Tasco a S.E Pietro Parini, r. ministro plenipotenziario e direttore generale degli italiani all'estero*, Buenos Aires 24/04/1935.

che rappresentava per la democrazia e per la sovranità argentina? O invece sottovalutavano l'importanza della democrazia? Naturalmente, non è escluso che alcuni funzionari abbiano aderito o provato simpatia per il fascismo.⁹⁰¹ Tuttavia, sembra più plausibile che la maggioranza fosse scarsamente informata o priva degli strumenti necessari per comprendere appieno il suo significato. Si trattava di un fenomeno nuovo e geograficamente distante che, oltretutto, non era oggetto di critiche sulla rivista del CNE, "El monitor de la Educación Común", la quale si limitava a informare in modo neutrale su alcune misure educative del regime.⁹⁰² Inoltre, come segnalato precedentemente, il corpo ispettivo non era composto da importanti politici o intellettuali, ma da funzionari di basso grado, che controllavano soprattutto questioni tecniche. Infine, non possiamo escludere che alcuni funzionari fossero positivamente interessati ai metodi didattici di Doglia. Infatti, in una relazione del 1935 la direttrice vantava del fatto che un ispettore argentino gli aveva chiesto di visitare le scuole italiane «per imparare i nostri segreti».⁹⁰³ Purtroppo, la storiografia presenta importanti lacune riguardo alla ricezione della pedagogia italiana in Argentina⁹⁰⁴, motivo per cui risulta molto difficile ipotizzare quali fossero gli aspetti della scuola italiana che piacessero all'ispettore. Al momento ci sono soltanto alcuni indizi che suggeriscono una ricezione selettiva e non sempre informata dei mutamenti della politica educativa italiana. Ad esempio, nel 1934, quando la "Pro Schola" cercava sostegno locale per istituire l'"Istituto Medio Italo-argentino", molti ispettori della scuola media argentina si mostrarono favorevoli all'iniziativa perché apprezzavano l'impostazione classica e umanista del liceo italiano, mentre ignoravano il contenuto bellicoso, razzista e colonialista dei suoi programmi.⁹⁰⁵

b. Il progetto educativo della "Pro Schola" attraverso l'analisi di un quaderno scolastico

Alla fine del 1933, Doglia inviò alla DGIES il consueto rapporto scolastico di fine anno, a cui allegò un quaderno scolastico della seconda classe della scuola "Principe Umberto". Si trattava di un quaderno del marchio "Gloria", prodotto dalla ditta argentina "Ledesma", con una copertina rigida da duecento pagine, interamente scritte in italiano e adornate da disegni ideologizzati:

⁹⁰¹ In questo senso, è da notare che lo stesso segretario dell'ufficio, Malarino Cabrera, inviava le proprie figlie alla scuola "Goethe", che era una delle più aderenti al nazismo. Congreso nacional, Cámara de Diputados, Diario de Sesiones, Informe n. 4, 30/09/1941, p. 843.

⁹⁰² *Información extranjera. Nuevos programas para las escuelas italianas*, in «El Monitor de la Educación Común», a. LIV, n.744, diciembre de 1934, pp. 94-96. *Información extranjera. La Obra Nacional Balilla*, in «El Monitor de la Educación Común», a. LV, n.763, julio de 1936, pp. 84-85.

⁹⁰³ ASMAE, AS. 1936-1945, b. 57, S. Doglia, *Relazione finale, protocollo n. 50, Buenos Aires 31/12/1935*.

⁹⁰⁴ Un'eccezione è I. Frechtel, *Montessori en la Argentina: una mirada histórica desde la prensa pedagógica*, in «Pedagogía y Saberes», n.58, 2023, pp. 95-108.

⁹⁰⁵ ASMAE, AS. 1929-1935 b. 788, *Lettera del console Vincenzo Tasco a Pietro Parini*, Buenos Aires, 15/12/1934, f. 2.

bambini vestiti da Balilla, il fascio littorio, la lupa capitolina, ecc. La direttrice affermava che il quaderno aveva lo scopo di mostrare alla direzione «come più o meno si espliciti in pratica l'insegnamento».⁹⁰⁶ Tuttavia, il quaderno non poteva soddisfare tale obiettivo, in quanto il suo contenuto era molto parziale: non rappresentava il frutto del lavoro quotidiano di un singolo alunno, bensì una raccolta dei "migliori" elaborati, già corretti, trascritti in bella copia e firmati da diversi studenti.⁹⁰⁷ Inoltre, non faceva alcun riferimento al programma di studio argentino che invece era seguito (almeno in parte) dalle scuole italiane. In altre parole, l'elaborazione del quaderno non era stata spontanea, ma concepita appositamente per mostrare al MAE il successo della riforma di Doglia.

Da un punto di vista metodologico, dunque, la natura parziale e ideologica del quaderno non permette di "osservare" la quotidianità scolastica.⁹⁰⁸ Tuttavia, la fonte offre la possibilità di analizzare il modello "ideale" di scuola che le autorità italiane aspiravano a raggiungere e che in parte stavano già mettendo in atto. L'elaborazione del quaderno, infatti, può essere considerata come un'esercitazione collettiva a cui parteciparono gli studenti, la direttrice, la maestra e la DGIES, che contribuì a naturalizzare la propaganda e i valori del regime, producendo saperi, per esempio, sulla superiorità del curriculum italiano su quello argentino. Come segnalato da Gvirtz e Larrondo⁹⁰⁹, i quaderni non solo riproducono conoscenza, ma la costruiscono.

La "Principe Umberto", situata al Sud della città, nel quartiere di "Villa Luro", era frequentata da 160 studenti, 24 «non nazionali» (nati in Italia) e 132 «nazionali»⁹¹⁰ (nati in Argentina). La seconda classe, «ad andamento normale», aveva 13 bambini e 14 bambine⁹¹¹, «tutti figli del popolo»,

⁹⁰⁶ ASMAE, AS. 1929-1935 b. 778, *Associazione Italiana "Pro Schola", Relazione finale firmata da Silvia Doglia, Buenos Aires, 30/12/1933*, f. 5.

⁹⁰⁷ Le firme del quaderno indicano che tutti gli studenti parteciparono all'esercizio.

⁹⁰⁸ Negli ultimi decenni i quaderni scolastici sono stati utilizzati per studiare la vita quotidiana delle scuole, le pratiche didattiche, il linguaggio insegnato e scritto, la trasmissione di ideologie e valori, la soggettività degli studenti, la produzione e commercializzazione di materiale scolastico, ecc. Nello specifico, essi hanno evidenziato la pervasiva presenza del fascismo a scuola, soprattutto negli anni Trenta, sottolineando la grande importanza di questa istituzione per un regime che aspirava a controllare ogni aspetto della vita civile. Gli elaborati scolastici, infatti, facevano da ponte tra i bambini e la dittatura, promuovendo l'interiorizzazione e la naturalizzazione dei messaggi fascisti, presenti anche sulle copertine. Si trattava di una «scrittura disciplinata», sottoposta ai controlli e alle correzioni degli adulti che, dopo la svolta totalitaria, lasciarono poco spazio all'espressione spontanea dei bambini. Cfr. J. Meda et al. (a cura di), *School Exercise books*, cit; J. Meda, A. M. Badanelli (a cura di), *La historia de la cultura escolar en Italia y en España: balance y perspectivas*, cit; D. Montino, *Le parole educate*, cit; M.C. Morandini, *I quaderni di epoca fascista veicolo di propaganda ideologica e strumento didattico: il fondo della scuola elementare Parini di Torino (1938-1942)*, in «Historia y Memoria de la Educación», n. 10, 2019, pp. 383-408. Per il caso delle scuole italiane all'estero solo si conosce il lavoro di Luatti su un quaderno scritto nel 1932 da un alunno della Scuola Italiana di Modane (dipartimento della Savoia francese). L. Luatti, *L'emigrazione nei libri di scuole per l'Italia e per gli italiani all'estero*, cit., p.372.

⁹⁰⁹ S. Gvirtz, M. Larrondo, *El cuaderno de clase como fuente primaria de investigación. Alcances y límites teóricos y metodológicos para su abordaje*, in J. Meda, et al. (a cura di), *School Exercise books*, cit. v. I., pp. 11-22. Cfr. S. Gvirtz, *El discurso escolar a través de los cuadernos de clase: Argentina 1930-1970*, Buenos Aires, EUDEBA, 1999.

⁹¹⁰ ASMAE, AS. 1929-1935 b. 778, *Lettera del Viceconsole Reggente, Paolo de Simoni, al MAE. Allegato, specchietto degli iscritti*, Buenos Aires 02/05/1933.

⁹¹¹ ASMAE, AS. 1929-1935 b. 778, *Alunni iscritti fino il 30 aprile 1933/XI alla Pro Schola*.

appartenenti a famiglie che parlavano «il castigliano e il dialetto nativo»⁹¹²: infatti, il quaderno presenta vari errori ortografici. La loro maestra era Angela Carla Bottazzi, nata ad Alessandria nel 1896 ed emigrata a Buenos Aires nel 1929. La relazione di Doglia affermava che la classe era stata scelta come “mostra” perché non era abbinata (pratica abituale per la mancanza di risorse) e perché gli alunni avevano iniziato la scuola poco prima del suo arrivo.

Il quaderno copre tutti i mesi dell'anno scolastico⁹¹³, separati da “copertine” decorate con il nome del mese e con diversi disegni. Gli elaborati comprendono tematiche di italiano, geografia, storia, matematica, scienze della natura, nomenclatura, disegno e calligrafia. Nelle classi inferiori, infatti, la direttrice aveva disposto l'uso del quaderno unico, consigliato dai metodi attivi, in cui «le nozioni si richiamano e si legano anche materialmente in un piccolo spazio e il fanciullo le ha meglio in suo potere».⁹¹⁴ Il quaderno è pieno di attività didattiche come il dettato, i problemi matematici, il copiato, la composizione e la scrittura del “Diario della scuola”.

I dettati trasmettevano lo stesso modello di studente dei libri unici, ovvero bambini obbedienti, puliti, studiosi, coraggiosi, disciplinati e rispettosi dell'autorità: «Tutti i doveri di un bravo scolaro si riducono all'obbedienza (sic). Chi è obbediente è disciplinato, attento, diligente e farà progressi nello studio»⁹¹⁵; «Lo scolare per bene non fa chiasso né dice sciocchezze nella scuola. Quando è interrogato da un superiore risponde chiaramente guardando la persona con chi parla».⁹¹⁶ Del resto, gli elaborati riproducevano stereotipi di genere basati su ruoli familiari classici: «I bimbi studiano, corrono e giocano; La mamma cuce, cucina castiga; Il babbo lavora, semina e zappa; La sorella rammenta gioca e corre».⁹¹⁷ Alcuni componimenti suggeriscono una certa interiorizzazione di questi messaggi da parte dei bambini: «Quando io esco dalla scuola vedo un agente vicino all'angolo della strada per sorvegliare i bambini che vadono (sic) presto a casa. Dobbiamo ubbidire l'agente perché lui fa tutto per il bene nostro»⁹¹⁸; «La mia compagna è Russo Nelida: è una bambina ordinata. Viene alla scuola pulita. I suoi utili son ben ordinati, i quaderni sono ben scritti, senza orecchie e senza macchie; nella strada cammina diritta senza fermarsi a giocare, ubbidisce alla mamma e alla maestra».⁹¹⁹

⁹¹² ASMAE, AS. 1929-1935 b. 778, *Associazione Italiana “Pro Schola”, Relazione finale firmata da Silvia Doglia*, Buenos Aires, 30/12/1933, f. 5.

⁹¹³ Tranne luglio, quando le scuole furono chiuse per un'epidemia che colpì la città.

⁹¹⁴ ASMAE, AS. 1929-1935 b. 778, *Associazione Italiana “Pro Schola”, Relazione finale firmata da Silvia Doglia*, Buenos Aires, 30/12/1933, f. 5.

⁹¹⁵ ASMAE, AS. 1929-1935 b. 778, *Quaderno scolastico Scuola Principe Umberto, dettato* 06/09/1933.

⁹¹⁶ Ivi, *dettato*, 28/06/1933.

⁹¹⁷ Ivi, *saggio* 21/10/1933.

⁹¹⁸ Ivi, *tema: l'agente di polizia*, 01/09/1933.

⁹¹⁹ Ivi, *componimento. Tema la mia compagna di classe*, 07/04/1933.

Molti elaborati sono corredati da illustrazioni tratte dalla serie *Lecture*⁹²⁰, come evidenziato dalla figura 17. Il libro di Clementina Bagagli per la seconda classe giocava un ruolo così importante lo studente che Salvatore Viceconte le dedicò un componimento:

Il mio libro è molto bello, ha fogli lisci e molte figurine belle [...] Nella copertina ci sono degli aeroplani in volo che significano che gli Italiani sempre stanno nell'aria con le loro ali grandi e potenti [...] Ci sono letture sul compleanno del nostro Re, sul 21 aprile sull'anniversario della fondazione di Roma un'altra lettura dice che l'Italia pochi (sic) anni fa aveva dovuto fare una grande guerra per dichiararsi libera [...] Contiene il ritratto del Duce vestito da aviatore.⁹²¹

L'elaborato coglie i principali argomenti ideologici del manuale come il culto della Grande Guerra, del Duce, del Re, della romanità e della patria, rappresentata come potente e moderna, ma anche come tradizionale e cattolica.⁹²² Il quaderno, infatti, riprende tutti questi elementi attraverso una serie di esercizi spesso svolti in occasione di anniversari nazionali e di festività patriottiche, come il Natale di Roma, la dichiarazione di guerra del 1915, la marcia su Roma e l'onomastico di Vittorio Emanuele.

⁹²⁰ I primi riferimenti sull'introduzione di questa serie di libri scolastici a Buenos Aires si trovano in una relazione scolastica del 1932, in cui Doglia affermava che le scuole possedevano la prima edizione della serie del 1929. Inoltre, richiedeva al MAE l'invio della nuova edizione pubblicata in quell'anno. ASMAE, AS. 1929-1935 b. 778, S. Doglia, *Prima relazione sulle scuole italiane in Buenos Aires*, Buenos Aires, 09/05/1932, f. 3 Il materiale arrivò verso la fine del 1933, suscitando l'entusiasmo della direttrice: «I libri di stato sono stati accolti con molta festa: il tempo mi è mancato per riunire osservazioni che avevo fatto su di essi. Sono libri vivi e geniali specie quello della Ia classe, sereno e suggestivo. Il testo di V per qui è difficile. Ci sono stati molto utili i sussidiari.» ASMAE, AS. 1929-1935 b. 778, *Associazione italiana Pro Schola, Protocollo n° 55, Oggetto: Relazione finale*, Buenos Aires 30 dicembre 1933, f. 8.

⁹²¹ ASMAE, AS. 1929-1935 b. 778, *Quaderno scolastico Scuola Principe Umberto, diario* 08/10/1933.

⁹²² D. Montino, *Le parole educate*, cit.

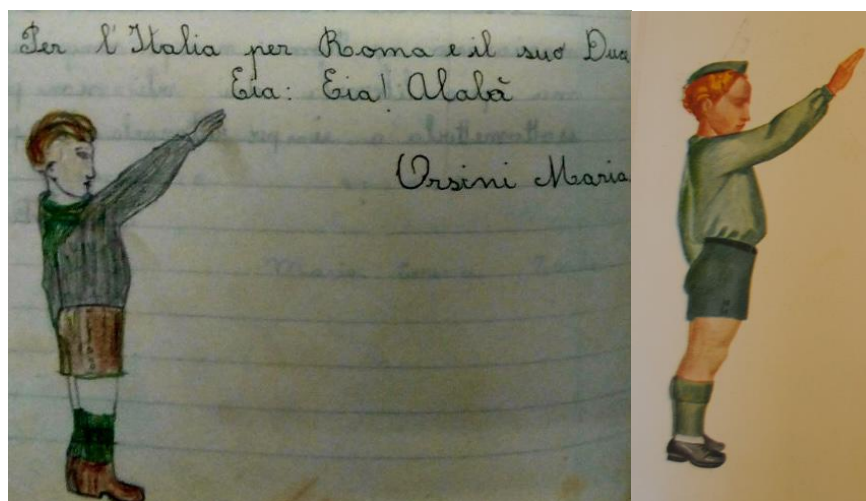


Figura. n. 17 Disegno di un Balilla copiato da C. Bagagli, *Letture Prima classe* (1929)

L'Italia veniva presentata come una potente nazione, che discendeva dagli antichi romani «i quali estesero la loro civiltà su gran parte del mondo allora conosciuto».⁹²³ Questo mito delle origini veniva utilizzato per giustificare le ambizioni espansionistiche del regime e per sottolineare il contributo degli emigrati allo sviluppo dei Paesi ospitanti. Costoro, infatti, non dovevano essere percepiti come cittadini abbandonati dallo Stato italiano, ma come portatori di civilizzazione verso nazioni meno sviluppate.

In merito alla storia italiana, il quaderno presentava il Risorgimento come un'epopea nazionale priva di tensioni, frutto delle lotte di Mazzini, Garibaldi, i Savoia e Cavour. Dopo questa eroica fase, il Paese era caduto in un periodo di decadenza, durato sino la Grande Guerra, quando ebbe inizio «una vita nuova di gloria e di grandezza»⁹²⁴ grazie ai «santi martiri che hanno dato alla Patria la loro vita».⁹²⁵ La guerra faceva parte del mito fondante del fascismo, in quanto la “vittoria mutilata” aveva spinto la «migliore giovinezza d'Italia» («operai, contadini, studenti, reduci della guerra») a marciare su Roma. Il desiderio era quello di avere «una Patria concorde all'interno e rispettata all'estero».⁹²⁶ La “rinascita” d'Italia (il nuovo e definitivo Risorgimento) era presentata come opera del fascismo e soprattutto del Duce, che veniva rappresentato come un uomo impareggiabile, affettuoso verso i bambini e comandante della nuova Italia. Grazie a lui, l'Italia si avviava «a riconquistare uno dei primi posti fra i popoli civili».⁹²⁷

⁹²³ ASMAE, AS. 1927-1935, b. 778. *Quaderno*, cit., *storia* 18/09/1933.

⁹²⁴ Ivi, *dettato* 23/05/1933.

⁹²⁵ Ivi, 22/05/1933.

⁹²⁶ Ivi, *dettato* 25/10/1933.

⁹²⁷ Ibidem.

Il concetto di patria era spesso associato a quello del fascismo, il che spiega perché i dettati patriottici venissero accompagnati da simboli del regime, come nella figura 18. Questo dettato, inoltre, presenta una particolare cancellazione («Amiamo l'Italia [...] perché è la ~~nostra~~ Patria dei nostri padri»⁹²⁸) che evidenzia la confusione dei messaggi nazionalistici indirizzati agli studenti. Il fatto che la maggior parte di loro fosse nato in Sudamerica e avesse la cittadinanza argentina produceva non poche contraddizioni. In altre parole, gli alunni erano italiani oppure no?

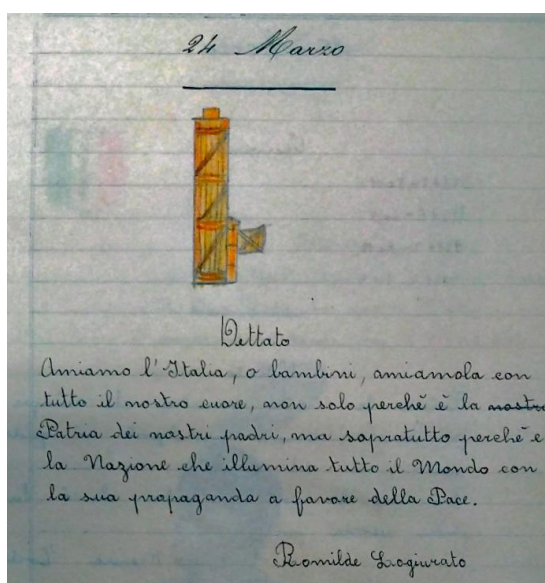


Figura. n. 18 Dettato 24/03/1933

Sebbene la risposta fosse affermativa, la differenza tra gli studenti «nazionali» e quelli «non nazionali» era presente a scuola, come evidenziato dal racconto dell'alunno Stefano Gordino riguardante il ritorno in Italia di un suo compagno di classe, considerato italiano per il fatto di essere nato sul suolo italiano e per la sua padronanza della lingua. L'elaborato non solo evoca la tristezza e la gelosia del bambino per la partenza dell'amico, ma rivela un complesso rapporto con l'idealizzata e irraggiungibile Italia: «Il mio compagno Cantini se ne va in Italia. Lui ha detto che era contento di andare in Italia, ma gli dispiaceva lasciare i suoi amici. Io penso che quando sarà in Italia dirà lo stesso coi suoi nuovi compagni. Io vorrei andare in Italia ma la mia mamma non ha denari per il viaggio [...] E italiano. E nato a Lucca, parla molto bene ~~in~~ l'italiano».⁹²⁹

⁹²⁸ Ivi, *dettato* 24/03/1933.

⁹²⁹ Ivi, *diario*, 16/06/1933.

Malgrado i fanciulli non avessero mai conosciuto l'Italia, i dettati fornivano loro un insegnamento sull'essenzialità di preservare il ricordo del Paese attraverso l'utilizzo costante della metafora materna della patria: «Il ricordo dell'Italia non si cancelli mai dal pensiero e dal cuore del giovane italiano all'estero, come non si dimentica mai il volto amoroso della mamma».⁹³⁰ Tuttavia, era inevitabile che nei componimenti prevalesse il contesto quotidiano degli studenti, che descrivevano le loro passeggiate nel “Rosedal de Palermo”⁹³¹ (uno dei parchi più grandi della città) e associavano il tema “la mucca”⁹³² alla significativa presenza dell'animale nella Repubblica. Inoltre, l'Argentina emergeva nei componimenti sull'arredamento scolastico: «Nella mia aula io vedo: il ritratto del Re, della Regina, del Duce, la bandiera italiana, la bandiera argentina, la carta d'Italia, la carta dell'Argentina, il Crocifisso, il quadro di San Martin».⁹³³ Va notato che i simboli di entrambi i Paesi erano spesso contraddittori, come quelli riferiti alla repubblica e alla monarchia.

Il quaderno evidenzia anche una relazione gerarchica tra l'Italia e l'Argentina, che mirava a sottolineare il concorso degli italiani al progresso del Paese sudamericano. Questo contributo veniva rappresentato per esempio dalla figura del «grande eroe»⁹³⁴ genovese, considerato come colui che aveva compiuto la «scoperta dell'America» (fig. 19), e dalle origini italiane degli eroi dell'indipendenza, come Manuale Belgrano e Juan José Castelli (fig. 20). Il fascismo, infatti, propagandava discorsi estremamente paternalistici e parziali sull'Argentina, negando la sua autonomia e dipingendola come un Paese demograficamente italiano, senza identità nazionale e “fatto” dagli italo-discendenti.⁹³⁵

⁹³⁰ Ivi, *dettato*, 14/06/1933.

⁹³¹ Ivi, *tema il giardino*, 02/06/1933.

⁹³² Ivi, 25/04/1933.

⁹³³ Ivi, *componimento* 14/03/1933.

⁹³⁴ Ivi, *diario*, 13/10/1933.

⁹³⁵ F. Finchelstein, *Fascismo trasatlántico*, cit. pp. 161-166.

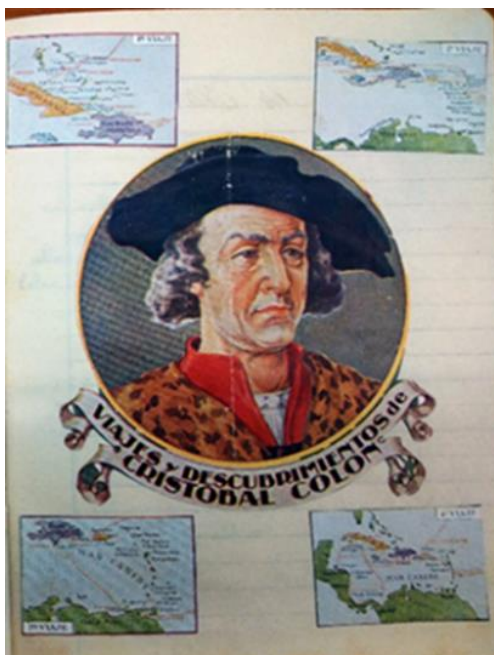


Figura. n. 19 Elaborato 13/10/1933

Il paesaggio urbanistico di Buenos Aires, del resto, sembrava confermare tale teoria sia attraverso le origini italiane degli architetti e degli operai, sia tramite l'influenza artistica degli edifici: «Il lavoro degli italiani ha contribuito molto all'abbellimento e all'ingrandimento di Buenos Aires. Il grandioso palazzo del Congresso fu ideato dall'architetto Meano di Torino [...] Il duomo, imitazione dal Panteon di Roma, la ricchissima chiesa della Mercede e quella di Maria Ausiliatrice, opera dell'Architetto italiano il padre Ernesto Vespignani, dei Salesiani».⁹³⁶

⁹³⁶ ASMAE, AS. 1927-1935, b. 778. *Quaderno*, cit., *dettato* 10/10/1933.

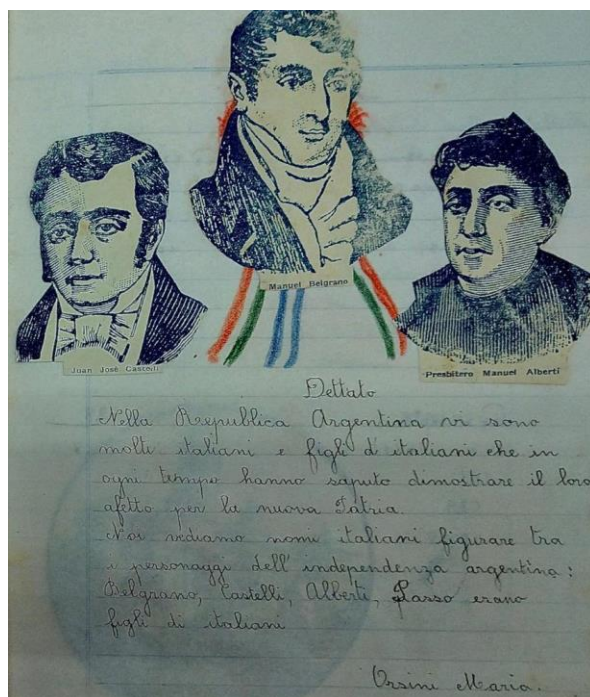


Figura n. 20 Dettato 13/10/1933

Infine, il quaderno ha tracce di diversi eventi di quell'anno, utili a coinvolgere gli studenti nella vita nazionale italiana, come la morte del Duca degli Abruzzi, «principe intelligente, amante dello studio, valente marinaio, infaticabile esploratore e alpinista»⁹³⁷, e la trasvolata atlantica di Italo Balbo, che portava «il Fascio Littorio e il Tricolore d'Italia su tutti i cieli del mondo».⁹³⁸ Al riguardo, un bambino scriveva: «Noi nella scuola vogliamo seguire il viaggio di Italo Balbo e abbiamo preso una carta geografica e abbiamo preso delle bandierine già abbiamo messo tre bandierine a tutte le fermate».⁹³⁹

In conclusione, il quaderno mette in luce le caratteristiche del modello scolastico "ideale" promosso dalle autorità italiane, incentrato sulla diffusione di valori come l'obbedienza, il rispetto delle gerarchie, l'amore per l'Italia e per il regime. Questa proposta riproponeva temi tipici dei libri fascisti per le scuole all'estero, ma includeva anche contenuti specifici sul contesto migratorio. L'Argentina veniva descritta come un Paese privo di identità propria, creato dagli italo-discendenti che mantenevano l'affetto per la loro lontana patria. Tuttavia, questi messaggi presentavano tensioni evidenti, come dimostrato dalle confuse riflessioni sulla nazionalità dei bambini e dall'incompatibilità tra i valori repubblicani e quelli monarchici che “distorcevano” il modello ideale delle autorità italiane.

⁹³⁷ Ivi, *dettato* 20/03/1933.

⁹³⁸ Ivi, *dettato* 01/07/1933.

⁹³⁹ Ivi, *diario* 03/07/1933.

c. La seconda tappa della riorganizzazione (1935-1939)

Negli anni Trenta le scuole registrarono un'importante crescita di studenti, che passarono da 259 nel 1930 a 1000 nel 1939.⁹⁴⁰ Circa il 70 % degli alunni erano bambini nati in Argentina, mentre il restante 20/25% proveniva dall'Italia. Solo una piccola percentuale era costituita da «stranieri»⁹⁴¹, ovvero non discendenti da italiani. L'aumento era legato a una serie di misure prese da Doglia, tra cui l'istituzione di nuove scuole in quartieri periferici della città come la "Principessa Maria Paia" a "Mataderos" ("circunscripción" n.1. Fig. 16) e "La scuola italiana a La Boca"⁹⁴² ("circunscripción" n.4). Inoltre, venne fondata "La scuola a pagamento calle Cerrito" ubicata nel Nord di Buenos Aires ("circunscripción" 17) in un «palazzo signorile»⁹⁴³, che nel 1935 iniziò a ospitare anche l'"Istituto Italo Argentino di Studi Medi"⁹⁴⁴, affidato al professore Alberto Zama. La direttrice stabilì anche un accordo per il noleggio di un servizio di autobus⁹⁴⁵ allo scopo di promuovere l'iscrizione di bambini dei quartieri lontani e di aumentare il prestigio della "Pro Schola", incoraggiando la frequenza di «ragazzi di condizione agiata».⁹⁴⁶ Questi ultimi, tuttavia, costituirono solo una piccola parte degli alunni: nel 1934, infatti, il professore Zama riteneva che solo 25 o 30 studenti delle elementari italiane avrebbero potuto frequentare la sua scuola media, in quanto «la condizione di molte famiglie non permette il proseguimento degli studi da parte dei ragazzi».⁹⁴⁷

L'aumento degli studenti portò la "Pro Schola" a pianificare diverse riforme edilizie e a sostenere le raccolte di fondi promosse dai comitati rionali "pro edifici", composti da genitori e sostenitori delle scuole.⁹⁴⁸ Tuttavia, il problema non fu completamente risolto: nonostante alcuni miglioramenti, come il trasferimento della "Gabriele d'Annunzio" e della "Principe Umberto" in sedi più spaziose e adeguate⁹⁴⁹, la "Margerita di Savoia" continuò a operare presso l'edificio sociale della "circunscripción" n.8, che secondo Doglia risultava inadatto ai fini scolastici: «occorrerebbe

⁹⁴⁰ ASMAE, AS. 1936-1945, b. 57, *Quadro, Scuole elementari italiane di Buenos Aires, novembre del 1939.*

⁹⁴¹ ASMAE, AS. 1929-1935 b. 778, S. Doglia, *Prima relazione sulle scuole italiane in Buenos Aires*, Buenos Aires 09/05/1932.

⁹⁴² Questa scuola chiuse nel 1937. Cfr. *Le scuole italiane nell'anno 1936-1937*, «Il Mattino d'Italia», Buenos Aires 12/01/1938, p. 5.

⁹⁴³ Il palazzo possedeva due piani per le aule, un giardino per gli esercizi fisici e una cucina per la refezione.

⁹⁴⁴ I suoi programmi riprendevano il curriculum argentino, aggiungendogli lo studio dell'italiano, del latino, della storia e della geografia italiana. Nel primo anno gli iscritti furono soltanto 70.

⁹⁴⁵ Cfr. *Una bella iniziativa della "Pro Schola". Gli omnibus "fiat" per il trasporto degli alunni*, «Giornale d'Italia», Buenos Aires 10/05/1935.

⁹⁴⁶ ASMAE, AS. 1929-1935 b. 778. *Lettera del Consolato Generale d'Italia in Buenos Aires a Pietro Parini*, Buenos Aires, 10 marzo 1934, f. 2.

⁹⁴⁷ ASMAE, AS. 1927-1935, b. 778. A. Zama, *Relazione sulla istituenda Scuola Media Italiana di Buenos Aires*, Buenos Aires, 15/10/1934, f. 2.

⁹⁴⁸ ASMAE, AS. 1936-1945, b. 57, *Lettera di Vincenzo Tasco al Ministro degli Esteri*, Buenos Aires 17/11/1935.

⁹⁴⁹ Cfr. ASMAE, AS. 1927-1935, b. 778. S. Doglia, *Relazione finale*, Buenos Aires 30/12/1933. f. 1; Associazione italiana "Pro Schola" riconosciuta dal governo della nazione argentina, *Assemblea generale ordinaria dei soci. Relazione sull'esercizio luglio 1931-30 giugno*, Buenos Aires, 1932, p. 9.

demolirlo e ricostruirlo razionalmente».⁹⁵⁰ Altri problemi erano la mancanza di libri scolastici e di personale docente per gestire l'aumento degli alunni. Pertanto, la direttrice chiese senza successo un aumento del materiale didattico al MAE⁹⁵¹ e assunse nuove maestre locali a cui offrì «conservazioni» pedagogiche al fine di migliorare la loro formazione didattica e la loro comprensione della politica italiana:

esse [le maestre] v'intervengono con interesse, insieme cerchiamo le fonti di studio alle quali attingere i procedimenti più adatti a raggiungere le mete fissate e manteniamo vive nello spirito le esigenze fondamentali e necessarie che rendono utile l'opera nostra: quella di prepararci ogni giorno, coscienziosamente, al lavoro e quella di vivere con lo spirito la vita della nostra Patria per giungere a rendere visibili attraverso l'attuazione del programma i divini lineamenti d'Italia sconosciuti alla fanciullezza che qui vive: tutti i valori della stirpe, tutte le vicende belliche, tutto il sorriso dell'arte, tutto il fiorire dell'industria e del commercio, tutta la potenza delle scienze, tutta la vita passata e presente d'Italia vengono a formare la coscienza nazionale. L'insegnamento strumentale non è mai disgiunto dalla preparazione spirituale dell'alunno e su qualunque materia verta, è educazione linguistica, patriottica, religiosa ed umana. Particolare risalto viene dato alle realizzazioni del Fascismo⁹⁵²

Le autorità italiane procurarono anche che i nuovi studenti fossero iscritti alle organizzazioni giovanili, che nel 1939 avevano 794 bambini.⁹⁵³ Inoltre, nel 1937 affidarono la formazione dei "Balilla" e delle "Piccole italiane" a Vito Magnanelli, ex-direttore del corso propedeutico presso l'Accademia fascista dell'educazione fisica,⁹⁵⁴ che li preparava per le feste scolastiche e per manifestazioni organizzate dal fascio e dal dopolavoro. L'apice di tali esibizioni ebbe luogo il 24 gennaio del 1937 nello stadio Luna Park, dove i bambini presentarono un grande saggio ginnico-corale dinanzi a circa ventimila persone, tra cui l'Ambasciatore, le autorità diplomatiche e i gerarchi

⁹⁵⁰ ASMAE, AS. 1927-1935, b. 778, *Prima relazione trimestrale (marzo, aprile e maggio)*, Buenos Aires 14/06/1935.

⁹⁵¹ Ibidem. Lo stesso vale per l'Istituto medio. Nel 1935, Zama lamentava che «sono stati fatti dei tagli che non esito a definire un poco forti: neppure una copia della Divina Commedia, dieci copie dei libri di lettura invece delle cinquanta richieste, neppure una copia dei sunti dell'Iliade e dell'Odissea. Io mi trovo così ad insegnare nel terzo corso di lingua e cultura italiana a 38 allievi con dieci testi di letteratura» ASMAE, AS. 1927-1935, b. 778. A. Zama, *Relazione sulla istituenda Scuola Media Italiana di Buenos Aires*, Buenos Aires, 15/10/1934, f. 5-6.

⁹⁵² ASMAE, AS. 1927-1935, b. 778, S. Doglia, *Prima relazione trimestrale (marzo, aprile e maggio)*, Buenos Aires 14/06/1935.

⁹⁵³ ASMAE, AS. 1936-1945, b. 57, *Quadro, Scuole elementari italiane di Buenos Aires, novembre del 1939*.

⁹⁵⁴ Prima di arrivare a Buenos Aires Magnanelli era stato vice-comandante della Crociera dell'ONB in Ungheria (1932) e aveva organizzato l'Istituto Regina Elena per i figli degli italiani all'estero in Calambrone, Livorno. Inoltre, aveva collaborato alla creazione del Campo sportivo del Littorio ad Alessandria d'Egitto. *L'inquadramento dei figli di italiani in Buenos Aires*, in «Il Mattino d'Italia», Buenos Aires 12/04/1937, p. 5.

del fascio.⁹⁵⁵ Una delle bambine era Clelia Ballone, che all'epoca aveva sette anni e frequentava con la sua famiglia il dopolavoro del quartiere di "Boedo" ("circunscripción n.6): «yo era una "Piccola Balilla" en aquel tiempo, éramos devotas de Mussolini y estábamos de uniforme. Nosotras mujeres con pollera frizada y blusa blanca con el escudo acá redondo, y los hombres todos de azul, con gorra y todo».⁹⁵⁶ L'esibizione lasciò un bel ricordo a Clelia, amante del canto e della danza: «Lindo la verdad, era un gusto. A mí me gustaba».⁹⁵⁷

Nell'intervista del 2023, Clelia mi ha raccontato che suo padre, originario della Calabria, emigrò in Argentina nel 1919 e che, appena giunto a Buenos Aires, fu ospitato da una famiglia di un compaesano che abitava al Sud della città. Lì conobbe Ana, una delle figlie della famiglia, che sarebbe diventa sua moglie. Nel 1926, la giovane coppia Ballone ebbe due gemelli e decise di comprare un terreno a "Nueva Pompeya" (Fig. 16), dove il padre di Clelia, che era muratore, costruì una casa. Nel 1930 nacque la piccola Clelia, cresciuta in un ambiente linguistico che mescolava l'italiano, il dialetto calabrese e lo spagnolo. Lei, tuttavia, parlava principalmente in spagnolo con entrambi i genitori.

L'adesione della famiglia al fascismo è spiegato da Clelia in questi termini: «Éramos partidarios de Mussolini porque, según mi papá, en la época de antes de Mussolini las mujeres no estaban obligadas a ir a la escuela y él obligó a que las mujeres vayan a la escuela. Abrió caminos del lado del sur. ¿Viste la bota de Italia? Bueno, la parte del sur estaba como abandonada. Para sembrar y nada más. No había industria, no había nada abajo».⁹⁵⁸ Limitando l'analisi all'aspetto scolastico, va chiarito che l'obbligo scolastico per entrambi i sessi fu introdotto in Italia dalla legge Casati. La distorsione storica può essere attribuita al fatto che, durante il fascismo, le studentesse furono mobilitate come mai prima⁹⁵⁹, anche se tale coinvolgimento era subordinato all'accettazione del loro futuro ruolo di madri e spose. L'adesione al regime fece sì che negli anni Trenta la famiglia iniziasse a frequentare un dopolavoro, ricordato dall'intervistata come «el club nuestro, el que era del barrio. Iba la familia, después había baile, llevabas algo a veces y compartías. Hacíamos picnics,

⁹⁵⁵ Il programma dell'evento consisteva in «1) Esercizi collettivi a corpo libero; 2) Esercizi ritmici musicali eseguiti dalle allieve dell'Istituto Medio Italo-Argentino; 3) Esercizi preatletici, figurazioni ed evoluzioni eseguiti dai Giovani Italiani; 4) Saggio collettivo con le clave, eseguito da rappresentanze di tutte le categorie di iscritti alle O.G.I.E; 5) Canto corale; 6) Benedizione di 32 Gagliardetti da parte del Cappellano O.G.I.E». *Il Luna Park accoglierà domenica la più bella giovinezza d'Italia in Argentina*, in «Il Mattino d'Italia», Buenos Aires, 19/1/1937, p. 5.

⁹⁵⁶ Intervista a Clelia Ballone, Buenos Aires, 12/01/2023.

⁹⁵⁷ Ibidem.

⁹⁵⁸ Intervista a Clelia Ballone, Buenos Aires, 12/01/2023.

⁹⁵⁹ Al riguardo Montino segnala «coinvolte nel generale inquadramento della società, destinatarie di cure, spinte alla ginnastica e alla partecipazione a manifestazioni e a saggi, per la prima volta tante bambine e ragazze poterono fare esperienze extrafamiliari, godere di un minimo di protagonismo, di qualche ora di libertà lontano dai parenti, genitori e fratelli maggiori» D. Montino, *Educazione femminile* in G. Gabrielli, M. Montino (a cura di), *La scuola fascista*, cit., p. 60.

íbamos a fuera».⁹⁶⁰ I genitori fecero amicizia con i dopolavoristi, che inviavano i figli alle scuole italiane, e nel 1938 presero la decisione di trasferire Clelia dalla sua scuola pubblica alla "Margherita di Savoia", situata nelle vicinanze della casa dei nonni. Lì la bambina trovò un ambiente sociale simile a quello del dopolavoro. Non casualmente la memoria di Clelia confuse i due spazi istituzionali:

P.S: ¿Qué hacían en las reuniones de los sábados del dopolavoro?

C. B: Y nosotros haríamos lío (risas) Jugábamos, bailábamos, nos enseñaban. Había venido una maestra a enseñarnos el italiano. ¡No, eso era de la escuela!⁹⁶¹

Secondo Clelia, la principale differenza tra la scuola pubblica e quella italiana risiedeva nella presenza della lingua italiana e nella diffusione della propaganda fascista, aspetti che, a causa della sua giovane età di soli otto anni, era in grado di comprendere solo parzialmente: «pienso que entenderíamos muy poco de Mussolini en sí. Cuando vas a la escuela realmente no tenés noción, me parece a mí, de lo que es un presidente de la nación, de lo que es un congreso».⁹⁶² Tuttavia, l'esperienza nella scuola italiana fu breve, poiché a causa dei problemi economici, nel 1939 la sua famiglia si trasferì in un quartiere più lontano, iscrivendola in una nuova scuola pubblica, più vicina a casa sua. Nonostante ciò, Clelia mantenne con sé il libro *Lecture*, di cui riesce ancora a ricordare alcuni brani a memoria. Per quanto riguarda il suo rapporto con l'Italia, l'intervistata afferma che durante la sua vita adulta ha parlato poco l'italiano e che non si è mai sentita italiana, ma «hija de italianos».⁹⁶³

È da sottolineare, però, che la popolazione scolastica della "Pro Schola" andava oltre i figli e le figlie dei dopolavoristi. Infatti, l'eterogeneità della comunità educativa è evidenziata dal fatto che le scuole italiane erano frequentate da alcuni bambini di origine ebraica, migrati dopo l'emanazione delle leggi razziali, come Vera Vigevani Jarach, originaria di Milano e arrivata in Argentina a undici anni. Vera fu iscritta alla scuola a pagamento di via Cerrito, di cui conserva un ricordo piuttosto violento:

⁹⁶⁰ Intervista a Clelia Ballone, Buenos Aires, 12/01/2023.

⁹⁶¹ Ibidem.

⁹⁶² Ibidem.

⁹⁶³ Ibidem.

Llegué el 18 de marzo del '39 y pocos días después me pusieron en un colegio italiano con la idea de que si volvíamos tenía que seguir con los estudios italianos y, además, creían que iba a ser más fácil con el idioma. En realidad, no fue una experiencia feliz. El primer día de clase en castellano no sabía una palabra y había una maestra muy severa. Dijo “para mañana tienen que estudiar el Primer Triunvirato”. Eran dos o tres páginas y como no entendía nada me las estudié de memoria y, para colmo, me interrogó... Pero era una escuela muy buena, con cosas que no había visto en Italia, pero tuve cierto conflicto con los otros chicos porque eran casi todos de familias italianas fascistas y no entendían nuestro tipo de inmigración. O no mostraban entenderlo. En cambio, hablaban siempre de Mussolini, del Duce, de Abisinia, del imperio, etcétera, que para mí eran cosas feas.

El día de la entrada de Italia en guerra la directora no llevó a un sótano donde nos hizo escuchar un discurso de Mussolini. Yo tenía dos compañeras en mí misma situación, Silva Halperín y Lilly D’Aragona. Escuchamos ese discurso, todo el mundo aplaudía y nosotras nos pusimos a llorar. Entonces la directora, la *signorina* Zuffi que era bastante inteligente y comprensiva, nos llevó a Dirección, no nos hizo ir más a clase ese día. Me acuerdo que nos dio un té y nos dijo que teníamos que entender que ese era un colegio italiano estatal y que esas cosas estaban obligados a hacerlas. Nos dijo “Entiendo que para ustedes es doloroso pero no puedo hacer de otra manera”. Y lo entendimos, pero ese día fue bastante duro⁹⁶⁴

Benché obbligate ad accettare gli studenti di religione ebraica, le scuole italiane mostrarono un atteggiamento ostile nei loro confronti, come ricordato da Fabio Finzi, originario di Trieste e giunto a Buenos Aires nel 1939 all'età di otto anni:

Mi primera escuela era italiana, “Margherita di Savoia” y allí tuve una mala experiencia. En las horas de religión yo no salía de clase y un día entró la directora y empezó a hablar de las diferencias religiosas y me señaló con el dedo porque yo era judío. Me tuve que poner de pie y todos los chicos me miraban como si hubiera sido de otro planeta. Y el día que bajaron la bandera italiana, creo que fue el día en que Italia entró en guerra, todos lloraban a lágrima viva y yo no lloré.

Al año siguiente me mandaron a una escuela del Estado, tenía dificultades con el idioma pero, bueno, salí adelante⁹⁶⁵

⁹⁶⁴ E. M. Smolensky, V. Vigevani Jarach, *Tantas voces, una historia*, cit., pp. 59- 60.

⁹⁶⁵ Ivi, p. 78.

4. Il processo di chiusura della “Pro Schola” (1938-1941)

Le denunce sulla propaganda politica delle scuole etniche emersero nel campo antifascista verso la fine degli anni Venti, ma solo a partire dal 1937-1938 acquisirono rilevanza pubblica. Il fenomeno era parte del processo di "internazionalizzazione" della politica argentina e della formazione di una coalizione integrata da socialisti e da una parte dei “radicales”, che trovò nell'antifascismo un fattore di unione per lottare contro la frode elettorale e specificamente contro il governo di Ramón Castillo.⁹⁶⁶

Le prime scuole denunciate furono quelle tedesche, situate in province distanti dalla capitale del Paese. Le accuse ebbero una grandissima ripercussione nazionale attraverso giornali di diverso stampo ideologico come “La Prensa”, “Crítica”, “El Mundo”, “La Razón”, “La Nación”, ecc., scandalizzati dall’esistenza di scuole che formavano bambini “tedeschi” e “nazisti”. In questo clima politico, segnato dalla diffusione di un «nacionalismo esclusivista», che «percibía la heteogeneidad cultural como un serio desafío a la integridad territorial argentina mediante la constitución de entidades autónomas dentro del estado nacional»⁹⁶⁷, le scuole italiane divennero anche bersaglio (seppur secondario) dell’opinione pubblica. Come segnalato da Newton, «en la mente de la gente, el establishment fascista de la comunidad ítalo argentina se asociaba cada vez más con ellos»⁹⁶⁸, ovvero con il nazismo.

La preoccupazione sull’“infiltrazione nazifascista” raggiunse il Potere Esecutivo, che l’8 maggio del 1938 emanò un decreto (n. 40.071) che stabilì che “le scuole straniere di lingue e religione” dovessero esporre in modo visibile la bandiera argentina, mappe e ritratti di personaggi illustri della patria. In aggiunta, ordinò che durante le lezioni di spagnolo fossero impartite nozioni di geografia e di storia argentina e vietò la propaganda di ideologie politiche o razziste contrarie alla Costituzione nazionale. In seguito, il 12 luglio, la IGEP presentò un progetto per regolare il funzionamento delle scuole, che il CNE approvò il 28 settembre dello stesso anno. Esso riproponeva quanto stabilito nel decreto legislativo di maggio, ma introduceva nuove disposizioni come l’obbligo di rispettare le festività argentine e di insegnare le lingue straniere attraverso contenuti legati al Paese sudamericano, oltre al divieto di celebrare simboli o eventi patriottici stranieri. Inoltre, stabiliva che

⁹⁶⁶ A. Bisso, *El antifascismo argentino*, cit., p. 54. G. C. Friedmann, *La política guerrera. La investigación de las actividades anti argentinas*, in L. A. Bertoni, L. De Privitellio (a cura di), *Conflictos en democracia. La política en la Argentina, 1852-1943*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores, 2009, pp. 191-212.

⁹⁶⁷ G. C. Friedmann, *El discurso nacionalsocialista en la Argentina frente a la “infiltración nazi”*, in «Prohistoria», XXII, n. 32, 2009, pp. 131-154.

⁹⁶⁸ R. Newton, *El fascismo y la colectividad ítalo-argentina*, cit. p. 24.

i direttori delle scuole dovessero essere cittadini argentini o stranieri naturalizzati e che durante il turno mattutino le scuole etniche dovessero insegnare esclusivamente il curriculum argentino, rispettando gli orari e il calendario stabilito dal CNE. Infine, assegnava alla IGEP un ispettore specializzato in lingue straniere per collaborare nella supervisione delle scuole etniche.⁹⁶⁹

Successivamente, nel 1939, in un clima di crescente preoccupazione per l'apparente progetto del Reich di occupare la Patagonia argentina⁹⁷⁰, il presidente Ortiz emanò un decreto (n. 31.321) che prevedeva la soppressione di tutte le organizzazioni di lingua straniera con scopi politici e/o influenzate o finanziate dall'estero. La misura colpì le organizzazioni naziste e fasciste del Paese, che comunque trovarono diverse scorciatoie per continuare a funzionare.⁹⁷¹ Infine, il 13 dicembre del 1939, il CNE impose alle scuole l'obbligo di utilizzare come libri di lettura unicamente opere in spagnolo appositamente scritte per bambini e ragazzi argentini, in cui fossero inclusi:

a) Himno Nacional argentino y Preámbulo de la Constitución; b) Lecturas que describan la República Argentina, en su aspecto físico, en sus producciones, industrias y comercio; c) Enseñanza de tradiciones, leyendas, industrias y comercio; d) Lecturas comentando o narrando los grandes acontecimientos históricos de nuestro país; e) Lecturas relativas a nuestros prohombres; f) Lecturas morales, sentencias, anécdotas, que permitan cultivar los grandes valores espirituales que sostiene nuestra democracia⁹⁷²

Inoltre, stabilì che le scuole straniere dovessero utilizzare solo libri di testo precedentemente approvati dal CNE e che per l'insegnamento delle lingue straniere e della calligrafia fossero esclusi «todos los temas que actualicen los episodios presentes de la vida de los países extranjeros».⁹⁷³

Come conseguenza della nuova normativa, a luglio Doglia sottopose i programmi didattici e i libri di testo della "Pro Schola" al controllo della IGEP. Tra questi, figuravano la serie *Lectures*, la *Grammatica italiana illustrata per le scuole all'estero* di D. Giromini, le *Lectures di religione* di G. Fanciulli e *Bella Italia. Amate sponde* di O. Vergani⁹⁷⁴, ovvero libri concepiti per le scuole italiane

⁹⁶⁹ CNE, *Reglamentación para las escuelas extranjeras de idioma y religión cuyos alumnos cumplen la obligación escolar en las escuelas dependientes del Consejo*, Exp. 17815-M-937.

⁹⁷⁰ Lo scandalo fu originato da un insieme di prove manipolate che sono state fornite alle autorità nazionali da Heinrich Jorges, persona di una certa notorietà nella stampa locale di lingua tedesca. G. C. Friedmann, *El discurso nacionalsocialista*, cit. pp. 134-138.

⁹⁷¹ R. Newton, *El fascismo y la colectividad ítalo-argentina*, cit. p. 25.

⁹⁷² CNE, Actas, sesión del 13-12-1939, pp. 117-118.

⁹⁷³ Ibidem.

⁹⁷⁴ AGN, Fondo del Ministerio de Educación, *Expediente 15461, Inspección Gral del Escuelas particulares, Asunto: nota 134. Da cuenta de los programas de enseñanza del idioma italiano que se imparten en las escuelas dependientes de*

all'estero con un evidente scopo propagandistico. Il presidente della IGEP, Benito Vaccarezza, rigettò sia i programmi sia i libri in quanto non contenevano riferimenti all'Argentina e non erano adeguati alla normativa vigente: nulla disse, invece, sulla questione della propaganda politica.⁹⁷⁵ Tuttavia, il materiale didattico allarmò il CNE, che chiese alla IGEP di inviare un nuovo rapporto più esteso, approfondendo il tipo di insegnamento impartito presso la "Pro Schola".⁹⁷⁶ Gli ispettori tornarono alle scuole e scrissero nuovi rapporti che comunque si limitarono nuovamente a segnalare questioni tecniche riguardati l'abilitazione delle maestre, l'orario delle scuole, ecc.⁹⁷⁷ Solo la relazione sulla "Margherita di Savoia", redatta dall'ispettrice Adela Ots Ortíz, segnalava che l'insegnamento dello spagnolo era deficitario e che «en lo referente al sentimiento de la nacionalidad y el amor a la patria [...] no creo que se le dedique preferente atención en esta escuela, que por su índole, no es pródiga en su gestión de patriotismo argentino».⁹⁷⁸ Successivamente, però, la "sección didáctica" del CNE elaborò un nuovo rapporto basandosi sul materiale didattico consegnato da Doglia. Sui programmi italiani l'ufficio segnalò che «incluyen enseñanzas extrañas no autorizadas, y excluyen las nociones argentinas privativas expresamente especificadas en la reglamentación a que deben ajustarse».⁹⁷⁹ Riguardo ai libri, affermò che erano contrari alle leggi del Paese:

Exaltan a cada paso las grandezas del pasado de Italia, las realidades de su presente y los sueños del porvenir. Recuerdan en todo momento, a los niños, que aun fuera de Italia, la patria es siempre Italia.

Estos libros son instrumentos que realizan un pensamiento inflexible. Sus ejecutores saben, con toda precisión, a dónde van y que no es precisamente formar niños argentinos.

No hay en ninguno de ellos una sola alusión a la República Argentina. Por el contrario, la obra en que sirven de instrumento tiende a inculcar en el niño argentino hábitos o creencias contrarios a los principios esenciales y a los preceptos de la Constitución y leyes del país⁹⁸⁰

la asociación italiana Pro Schola, Buenos Aires, 06/07/1939; *Carta de S. Doglia a la Inspección General de Escuelas particulares*, Buenos Aires, 03/07/1939, Exp. 15.461-I-938, *Comisión didáctica*, 22/07/1939.

⁹⁷⁵ AGN, Fondo del Ministerio de Educación, Exp. 15.461, *Informe de B. Vaccarezza al presidente del CNE, Dr. Pedro M. Ledesma*, Buenos Aires 06/07/1939.

⁹⁷⁶ AGN, Fondo del Ministerio de Educación, Exp. 15.461-I-939, *Comisión didáctica del CNE*, Buenos Aires 22/07/1939.

⁹⁷⁷ AGN, Fondo del Ministerio de Educación, Exp. 15.461. Vicente D. Luciani, *S/ funcionamiento de la escuela Gabriel d'Anunzio*, Buenos Aires 17/08/1939; Isabel Altube de Bianco, *Informe sobre la escuela "Maria Pia"*, Buenos Aires 14/08/1939; *Inspección seccional sobre la escuela de la calle Cerrito*, 22/08/1939.

⁹⁷⁸ AGN, Fondo del Ministerio de Educación, Exp. 15461, Adela Ots Ortíz, *Inspección* 23/08/1939, f. 2.

⁹⁷⁹ AGN, Fondo del Ministerio de Educación, Exp. 15461, *Informe de la sección didáctica del CNE al presidente del CNE*, Buenos Aires, 07/12/1939, f. 5.

⁹⁸⁰ Ivi., f. 11.

Di conseguenza, venne revocata la certificazione dei diplomi delle scuole italiane, provocando proteste da parte dell'ambasciata italiana.⁹⁸¹ Tuttavia, le scuole continuarono a funzionare, ad eccezione dell'Istituto medio, che chiuse non solo per il conflitto con lo Stato argentino, ma anche perché era afflitto da problemi finanziari.⁹⁸² Un altro cambiamento importante per le scuole italiane fu la partenza di Doglia, trasferita dal MAE a una scuola italiana in Albania. La sua carica fu ricoperta dal "fedelissimo" Pietro Galgani, ex direttore didattico delle scuole italiane a Nantes.⁹⁸³

Successivamente, nel 1941, le scuole tedesche e italiane furono oggetto di nuove investigazioni da parte della "Comisión investigadora de actividades anti-argentinas", creata da deputati socialisti e "radicales" per combattere la propaganda "nazi-fascista", percepita come contraria ai valori democratici della Repubblica.⁹⁸⁴ Tra agosto e novembre del 1941 la commissione pubblicò cinque rapporti che segnalavano che, nonostante il decreto del 1939, esistevano ancora diverse «células antiargentinas en acción».⁹⁸⁵ Tra esse si trovavano le scuole tedesche e quelle italiane, a cui veniva dedicato il rapporto numero 4 del 30 settembre.

Gran parte del rapporto si concentrò sulle scuole tedesche, considerate le più pericolose.⁹⁸⁶ Riguardo a quelle italiane, la commissione riprese il rapporto della "sección didáctica" del CNE del 1939 e non fece ulteriori indagini.⁹⁸⁷ La conclusione dei deputati fu che, pur avendo un minor grado di politicizzazione delle scuole tedesche, quelle italiane dedicavano una parte significativa dell'insegnamento all'esaltazione del fascismo, dei suoi leader e delle organizzazioni giovanili. Pertanto, sottolinearono l'importanza di monitorare il loro funzionamento. Inoltre, proposero una

⁹⁸¹ R. Newton, *El fascismo y la colectividad italo-argentina*, cit., p. 24.

⁹⁸² In un primo momento, le autorità italiane pensarono di affidarlo al comitato locale della "Dante Alighieri", che accettò volentieri il progetto. Tuttavia, a dicembre di quell'anno, l'Ambasciata decise finalmente di chiudere l'Istituto medio ASSDA, SCE 1891-2002, b. 89 Buenos Aires (Argentina), f. Comitato di Buenos Aires 16/02/1938-29/07/1941, *Lettera del comitato di Buenos Aires a Felice Felicioni, Presidente della "Dante Alighieri"*, Buenos Aires, 20/02/1940.

⁹⁸³ ASMAE, AS. 1920-1955 (Fasc. pers. Docente estero non più in servizio), b. 251, *Pietro Galgani*.

⁹⁸⁴ Le origini della commissione risalgono al 1938, quando il deputato socialista Enrique Dickman presentò un progetto di legge per creare una commissione d'inchiesta sulle attività di propaganda fascista e soprattutto nazista. Nella stessa sessione, anche il deputato "radical" Raúl Damonte Taborda presentò un progetto per investigare la diffusione dell'ideologia nazionalsocialista in Argentina, ritenuta contraria alla Costituzione argentina e pericolosa per la sovranità nazionale. La camera accettò le proposte, anche se alcuni deputati affermarono che era necessario investigare anche sulla propaganda comunista. Tuttavia, la firma del Patto Molotov-Ribbentrop causò una perdita di vigore nel clima antifascista, bloccando così l'implementazione dei progetti. Solo nel giugno del 1941 vi furono le condizioni politiche per l'istituzione della "Comisión Investigadora": da un lato, l'invasione tedesca dell'Unione Sovietica abilitò i socialisti a tornare alla lotta antifascista; dall'altro, i "radicales" e i "socialistas" raggiunsero la maggioranza nella Camera dei deputati. La commissione fu prontamente costituita, con Raúl Damonte Taborda come presidente e Juan Antonio Solari come segretario, affiancati da Silvano Santander, Aldofo Lanús, Fernando Part Gay, Juan Aguirre Cámara e Guillermo O'Reilly. Successivamente si unirono anche Jorge Albarracín Godoy, Luis Carlos Caggiano, Miguel Osorio e Julio A. Vanasco. G. C. Friedmann, *La política guerrera*, cit.

⁹⁸⁵ Congreso nacional, Cámara de Diputados, Diario de Sesiones, informe número 1, 29/08/1941 (publicado el 05/09/1941, pp. 67-104); informe número 2, 05/09/1941, pp. 105-150; informe número 3, 17/09/1941; informe número 4, 30/09/1941, pp. 824-950; e informe número 5, 28/11/1941 (publicado el 30/11/1941, pp. 1-270).

⁹⁸⁶ Cfr. G. C. Friedmann, *La política guerrera*, cit.

⁹⁸⁷ Infatti, il rapporto sostiene che la direttrice della "Pro Schola" era Doglia.

serie di "principi" per una legislazione nazionale che riprendeva le misure già esistenti sulle scuole private e aggiungeva alcuni requisiti più rigorosi come l'obbligo per i direttori, gli insegnanti e il personale amministrativo di possedere la cittadinanza argentina e un diploma rilasciato da una "Escuela Normal". Inoltre, suggerirono al Congresso di autorizzare una somma poco inferiore a 20.000.000 "pesos" per la costruzione di scuole pubbliche su tutto il territorio nazionale, dando priorità ai "territorios nacionales" dove si registrava una carenza di scuole pubbliche e una maggiore competizione con le scuole "straniere". Infine, proposero al Potere Esecutivo di ampliare e migliorare gli organismi di ispezione per le scuole private.⁹⁸⁸

Dopo la pubblicazione del rapporto, la IGEP⁹⁸⁹ chiese la chiusura delle altre tre scuole rimaste in città, ovvero la "Scuola modello"⁹⁹⁰, la "Principe Umberto" e la "Gabriele d'Annunzio", che effettivamente chiusero i battenti nel 1941. Riguardo al progetto legislativo va ricordato che il colpo di stato del 1943 sciolse la legislatura impedendo la continuità dei lavori parlamentari. Tuttavia, il presidente di fatto Pedro Pablo Ramírez apportò una modifica importante al funzionamento delle scuole private attraverso il decreto n. 10.173 del 1943, che prescrisse che almeno la metà dei membri dei consigli direttivi a carico di istituzioni educative dovessero essere cittadini argentini. La misura ebbe un peso fondamentale nel processo di chiusura dell'ultima scuola italiana "libera" della città, ovvero la "Edmondo de Amicis".

5. Le scuole "libere" o "democratiche"

A inizio degli anni Trenta, le AIMS "Mutualità e Istruzione", "Colonia Italiana" e "Italia Unita" cercarono di unificare le loro scuole, che continuavano ad avere pochi studenti e a rappresentare significative spese per i sodalizi. Tuttavia, le trattative fallirono. Secondo il presidente di "Mutualità e Istruzione", Carlos Bruno, l'insuccesso era da attribuire al fatto che le altre due associazioni «no quieren prescindir del sacrificio que importa el mantenimiento de sus respectivas escuelas dado que estas representan para ellas una tradición a la cual no pueden renunciar».⁹⁹¹ All'interno di "Mutualità e Istruzione", l'insuccesso dell'accordo suscitò nuove proposte di abolizione delle scuole, basate nel fatto che a inizio del 1931 gli iscritti erano solo 46, di cui solo 5 erano figli di soci. L'iniziativa fu contrastata da una campagna di affiliazione, che salvò momentaneamente le

⁹⁸⁸ Congreso nacional, Cámara de Diputados, *Sesiones ordinarias 1942, orden del día n. 98*, pp. 1201-1203.

⁹⁸⁹ Ivi, p. 1182.

⁹⁹⁰ Rinominata nel 1941 "Regina Margherita".

⁹⁹¹ AAUB, *AIMI ACTAS 1931-1934*, seduta 17/08/1932, f. 295.

scuole della chiusura.⁹⁹² Nel caso delle altre due AIMS, le fonti disponibili non permettono di conoscere le conseguenze delle trattative. Tuttavia, sappiamo che negli anni Trenta entrambe le associazioni chiusero le proprie scuole, probabilmente a causa della scarsità di studenti e risorse economiche.

In merito alla scuola “de Amicis”, va notato che molti membri del CI di “Mutualità e Istruzione” aderivano chiaramente all’antifascismo, come il medico Hernani Mandolini, attivo anche presso la “Nuova Dante”. Per questo motivo, nel 1937, durante la sua presidenza, il CI cercò di dare all’insegnamento un’«indirizzo liberale, ampiamente democratico»⁹⁹³, anche se non “militante”. Il fenomeno era correlato alla tradizione “apolitica” del mutualismo italiano in Argentina, ma anche alla probabile intenzione di salvaguardare le scuole di eventuali attacchi fascisti. Nel 1937, infatti, Mandolini rifiutò l’uso di un libro inviato dal professore Schiavetti (di cui non si possiede informazione) dovuto al suo «carattere combattivo».⁹⁹⁴ Il medico affermò che il libro «non può adottarsi nelle nostre scuole per l’ambiente fascistizzante per cui attraversa il paese sebbene la giunta scolastica è pienamente d’accordo con le idee esposte nel libro».⁹⁹⁵ L’opinione di Mandolini fu validata dal resto del CI, convinto della necessità di produrre libri di testo propri, finanziati con qualche festa o sottoscrizione. In tale seduta, infatti, il consiglio decise di incaricare la direttrice Lia Urbano e la maestra Luisa Ruppoli di Repila della compilazione di una serie di libri italiani di lettura per le prime quattro classi.⁹⁹⁶ Per quelle superiori, invece, il CD decise di adottare un libro della maestra Colombo «che, secondo l’opinione del dott. Mandolini riempie tutte le condizioni per un insegnamento di carattere ampio e liberale».⁹⁹⁷

L’orientamento democratico del CI si rifletté anche sulla selezione docente. Ad esempio, nel 1938, il CI presieduto dall’ingegnere Giuseppe Coppola istituì un concorso per scegliere una maestra di italiano, pubblicando il bando solo sui principali giornali antifascisti della città, ovvero “L’Italia del Popolo”, “La Nuova Patria” e “La Prensa”⁹⁹⁸, che operarono come primo “filtro” di selezione politica. Inoltre, dietro proposta del consigliere Carlos Schiavi, la commissione esaminatrice fece compilare alle candidate una scheda «in cui in forma velata, le stesse [furono]

⁹⁹² AAUB, *AIMI ACTAS 1931-1934*, seduta 25/01/1931, 30/09/1931, f. 133.

⁹⁹³ AAUB, *AIMI Giunta scolastica. Actas 1937-1941*, seduta 31/12/1937, f. 74.

⁹⁹⁴ AAUB, *AIMI Giunta scolastica. Actas 1937-1941*, seduta 16/06/1937, f. 11.

⁹⁹⁵ *Ibidem*.

⁹⁹⁶ *Ivi*, f. 12.

⁹⁹⁷ Finalmente, visto che la pubblicazione dei libri richiedeva molto tempo, il CI stabilì che per il momento le scuole continuassero a utilizzare il libro *Cuore* di de Amicis ed eventualmente il libro *Testa* del medico e antropologo Paolo Mantegazza (1831-1910), che aveva abitato in Argentina a fine Ottocento. Successivamente, verso la fine del 1938, il CI propose anche di adottare il libro scolastico *Umanità Nuova*, apparentemente utilizzato presso le scuole italiane in Svizzera, ma «adattandolo al nostro ambiente mediante la soppressione di molte pagine socialmente molto avanzate» AAUB, *AIMI Giunta scolastica. Actas 1937-1941*, seduta 23/12/1938, f.100.

⁹⁹⁸ AAUB, *AIMI Giunta scolastica. Actas 1937-1941*, seduta del 12/04/1938, f. 81.

obbligate a fare una manifestazione di carattere tale che ci permetta conoscere le loro idee», al fine di assicurarsi «che le concorrenti siano di idee democratiche come corrisponde a principi della Società». ⁹⁹⁹

Di conseguenza, la normativa argentina sulle scuole "straniere" del 1938 non suscitò grandi preoccupazioni nel CI, in quanto la "de Amicis" rispettava il curriculum argentino, utilizzava materiale didattico coerente alle esigenze locali ¹⁰⁰⁰ e cercava di partecipare alle diverse iniziative pubbliche, come la "colonia de vacaciones" per i cosiddetti "alunni deboli", insediate nelle località di Mar del Plata e di Necochea. ¹⁰⁰¹ In pratica, c'erano solo venti minuti di lezione in italiano "sottratti" al curriculum argentino, che il CI pensava di compensare estendendo l'orario scolastico. Tuttavia, alcuni dirigenti erano preoccupati dal punto n. 42 del regolamento del 28 settembre, che prescriveva che lo spagnolo dovesse essere insegnato esclusivamente nel turno della mattina, contrariamente a quanto avveniva nella scuola. Per questa ragione, Coppola chiese un incontro al vicepresidente del CNE al fine di «studiare e chiarire le parti essenziali della questione» ¹⁰⁰², ovvero della regolamentazione menzionata. Il vicepresidente avrebbe consigliato di non avviare alcuna azione e aspettare il prossimo anno scolastico per «rimuovere il problema con possibilità di qualche concessione». ¹⁰⁰³ Tuttavia, il gruppo dei soci contrari alla scuola approfittò dell'immobilismo del CI, e nella riunione del CD del 1° marzo del 1939 si rifiutò di rinnovare i membri del CI, sostenendo che l'accordo verbale con il CNE non forniva garanzie concrete per il futuro della scuola. In un clima di grande tensione tra i sostenitori e gli oppositori della scuola, il socio Esteban Maccaroni presentò al CD la proposta di chiudere la scuola e aprirne altre esclusivamente per i soci e i loro figli, in cui venisse insegnato solo italiano, storia e geografia italiana, senza considerare il programma argentino. Inoltre, propose di valorizzare la scuola di disegno, che continuava a funzionare con una media di 50-70 studenti. ¹⁰⁰⁴ La proposta fu fortemente contrastata da Fernando Tognetti e Antonio Conti, membri del CI, che sostennero che la misura era contraria allo statuto

⁹⁹⁹ AAUB, *AIMI Giunta scolastica. Actas 1937-1941*, riunione 22/04/1938, f. 82.

¹⁰⁰⁰ Nel 1937 il CI suggerì per le classi più avanzate «alcune pagine del "Don Quijote", del "Lazarillo de Tormes" di "Juvenilla" di [Miguel] Cané, di "Mis Montanas" del [Joaquín V.] González e del "Facundo" di Sarmiento». Insomma, erano libri classici della letteratura argentina di stampo liberale e nazionalista (soprattutto *Mis Montañas*), compatibile con la politica educativa argentina. AAUB, *AIMI Giunta scolastica. Actas 1937-1941*, Riunione straordinaria 21/09/1937, f. 33.

¹⁰⁰¹ Cfr. D. Armus, *Las colonias de vacaciones: de la higiene a la recreación*, in P.A. Scharagrodsky (a cura di) *Miradas médicas sobre la "cultura física" en Argentina (1880-1970)*, Buenos Aires, Prometeo Libros, 2014, pp. 179-191.

¹⁰⁰² AAUB, *AIMI Giunta scolastica. Actas 1937-1941*, seduta del 23/12/1938, f. 102.

¹⁰⁰³ AAUB, *AIMI Giunta scolastica. Actas 1937-1941*, seduta del 31/12/1938, f. 104.

¹⁰⁰⁴ AAUB, *AIMI Actas 1936-1939*, Consejo directivo sesión del 01/03/1939, f. 508. Il progetto prevedeva l'assunzione di un insegnante di disegno e di matematica e l'integrazione del corso nelle scuole di Arti e Mestieri "Raggio", che erano state inaugurate nel 1924 in un maestoso palazzo situato a Nord della città. Va ricordato che le scuole Raggio nacquero da una donazione della famiglia italiana Raggio all'Argentina, come gesto di riconoscenza per averli accolti. Cfr. F. Piaggi, M. Acri, *Escuelas Técnicas Raggio 90 años de vida*, Buenos Aires, Museo Archivo Raggio, 2014.

dell'AIMS, il quale stabiliva tra gli scopi fondativi dell'AIMS la promozione dell'istruzione elementare e infantile dei soci. Conti, in particolare, sostenne che:

No se puede discutir así, a tambor batiente [...] Podríamos cumplir las nuevas obligaciones establecidas por la reglamentación del Consejo Nacional de Educación solicitando, por ejemplo, mayor colaboración de las maestras. En cambio, seamos francos, aquí se quiere suprimir la Escuela y con ella la voluntad de nuestros antepasados. Yo hablo del punto de vista democrático; por ello considero la Escuela el alma de nuestra asociación. Desde luego, la Escuela presenta lagunas: que se llenen. Si tenemos un hijo débil, no lo matamos, lo tonificamos, lo mismo se haga con la Escuela, tiene que ser ayudada, gastando más, favoreciendo el aumento de los alumnos con ofrecerles medios de locomoción para el trayecto de sus casas a la sede escolar, etc.¹⁰⁰⁵

Maccaroni replicò che la sua proposta non era volta a chiudere l'intera scuola, bensì soltanto il corso di spagnolo, il quale non era contemplato nello statuto. Inoltre, affermò che «El Sr. Conti expone programas maravillosos y democráticos, siempre sin tener en cuenta el aspecto económico. Pero, como este aspecto se costearía con el dinero de la Asociación, yo en cambio lo considero el asunto esencial».¹⁰⁰⁶ Successivamente, la mozione di Maccaroni fu messa a votazione, risultando approvata.¹⁰⁰⁷ Tuttavia, poiché in origine questa proposta non era nell'ordine del giorno, il presidente José Caprani, ex studente della scuola "E. de Amicis", riuscì a farla "rivalutare" nella seduta straordinaria dell'8 marzo.

Visto che la questione scolastica suscitava forti scontri tra i soci, il presidente aprì la riunione affermando che occorreva trattarla «presindiendo de todo sentimiento o resentimiento».¹⁰⁰⁸ «Yo mismo», proseguiva, «por unánime insistencia de los señores consejeros, tuve muy a pesar mío continuar presidiendo, no obstante las reiteradas declaraciones con que he puntualizado mi pensamiento grato y recuerdo cariñoso para con la Escuela Social».¹⁰⁰⁹ Tuttavia, la discussione non fu serena. Mentre Maccaroni insisteva sulla validità della sua mozione, altri soci, come Tognetti e Parpagnoli, cercarono di dimostrare il contrario, segnalando che la proposta violava lo statuto e andava contro agli interessi di genitori che, essendo marzo, non avrebbero avuto il

¹⁰⁰⁵ AAUB, *AIMI Actas 1936-1939*, Consejo directivo sesión del 01/03/1939, f. 509.

¹⁰⁰⁶ Ibidem.

¹⁰⁰⁷ La questione del corso professionale fu esclusa dalla votazione per richiedere un'ulteriore e più approfondita analisi.

¹⁰⁰⁸ AAUB, *AIMI Actas 1936-1939*, sesión extraordinaria 08/03/1939, f. 512.

¹⁰⁰⁹ Ibidem.

tempo sufficiente di cercare un'altra scuola. Del resto, Coppola sostenne che «la reglamentación [argentina] no está dirigida contra nuestra escuela sino contra las de caracter nazi, fascista e israelita»¹⁰¹⁰ e che, come padre di due studenti della scuola, voleva che i loro figli continuassero a imparare «las enseñanzas cívicas de San Martin y Garibaldi».¹⁰¹¹

Altri soci, invece, sostennero che l'assicurazione delle autorità argentine non bastava: «nadie pone en duda la palabra, un sea solo verbal, de quien nos contentó favorablemente. Pero, y si mañana cambia este funcionario?».¹⁰¹² D'altra parte, i soci Mazzolla e Forner ricordarono che la nuova regolamentazione richiedeva la cittadinanza argentina dei direttori della scuola, che nel caso della "de Amicis" erano italiani; inoltre, criticarono il "doppio" turno scolastico, che era troppo costoso per l'AIMS. Nella stessa linea, il tesoriere segnalò lo squilibrio tra le spese del mutuo soccorso (87.680, 40 "pesos"), che riguardavano 3000 soci, e quelle delle scuole (10.892 "pesos"), destinate a 60 bambini, di cui solo una decina erano figli dei soci. Infine, l'ex presidente Giuseppe Rivoira sostenne che, pur non essendo contrario alla scuola, ammetteva che la normativa argentina impediva il consueto funzionamento della "de Amicis", costringendola per esempio a togliere i quadri di Mazzini e di Garibaldi. In aggiunta, affermava: «ant año, cuando faltaban las [escuelas] del país, la nuestra era necesaria; hoy las del país están a la altura de las mejores del mundo y la nuestra no hace más falta. Entonces, ¿por qué conservarla? Se ahorre ese gasto, continuando solo la escuela italiana».¹⁰¹³

Dopo questa intensa discussione, il CD mise a votazione le due mozioni presentate dai soci Fochesato e da Rainer. La prima, orientata alla chiusura della scuola, proponeva:

1. Suspender provisoriamente la inscripción de alumnos para los cursos elementales castellano, intensificando, en cambio, la propaganda para las inscripciones en la escuela italiana
2. Comunicar a la asamblea próxima del 31 del mes corriente un esquema donde resulte:
 1. El número de alumnos que desde cinco años frecuentaron nuestras escuelas
 2. Cuantos fueron los alumnos socios o hijos de socios.
 3. Cuantos alumnos concurrieron, grado por grado
 4. Cuanto costaron a la asociación
 5. Cuánto costaría poner la escuela en las condiciones que exige el decreto del septiembre pasado
 6. Y por último, pedir a la asamblea (que, estatuarimente es soberana) si acepta la apertura de las escuelas de castellano con el consiguiente aumento de grados o si en cambio cree cerrarlas definitivamente, conservando, empero, las clases de idioma, historia y geografía de Italia y dando mayor incremento a las escuelas de dibujo¹⁰¹⁴

¹⁰¹⁰ Ivi, f. 516.

¹⁰¹¹ Ibidem.

¹⁰¹² Ibidem.

¹⁰¹³ Ivi, f. 520.

¹⁰¹⁴ Ivi., f. 518-519.

La seconda, invece, proponeva di aprire le iscrizioni per la scuola, mettendo all'attenzione dell'assemblea un progetto «que defina la continuación o no de las Escuelas Sociales para el futuro».¹⁰¹⁵ Alla fine, la proposta di Fochesato ottenne 13 voti e quella di Rainer 9.

Successivamente, nell'assemblea straordinaria del 31 maggio, il CD presentò ai soci la mozione di Fochesato, facendo loro notare che l'implementazione del "doppio" turno richiesto dalle autorità argentine avrebbe potuto comportare un costo annuo compreso tra i 3.600 e i 4.000 “pesos”. Inoltre, trasmise loro la seguente statistica sulla scuola¹⁰¹⁶:

Tabella n.8 Statistiche studenti “Edmondo de Amicis” (1934-1938)

Años	Alumnos inscriptos	Alumnos examinados	Inscripciones por grados						Costo [pesos argentinos]
			I	II	III	IV	V	6	
1934	131	104	30	12	27	20	24	17	8970
1935	133	98	35	20	21	19	19	19	8558
1936	117	81	32	18	20	8	19	20	9741
1937	122	?	47	14	23	9	13	16	11154
1938	92	74	34	11	14	18	6	9	10821

La discussione fu lunga, poiché molti soci vollero prendere la parola, anche se i loro argomenti tendevano a ripetersi: evidentemente, la questione scolastica era ancora un tema sensibile per l'AIMS. In definitiva, l'assemblea si polarizzò: da un lato, c'erano coloro che, come Fochesato, Maccarone e il maestro Baggio, ritenevano conveniente la chiusura della scuola poiché era poco frequentata, rischiava di violare le leggi argentine e costava molto all'associazione, la quale poteva invece investire tali risorse nelle prestazioni mutualistiche e sanitarie. Dall'altro lato, c'erano i sostenitori delle scuole, come Coppola, Spinelli, Parpagnoli, Tognetti, Schiavi e l'ex maestra Adua Levy, che segnalavano che la soppressione andava contro lo statuto, che le autorità argentine avevano già dichiarato che la scuola poteva continuare a operare e che il regolamento del CNE aveva l'unico scopo di evitare l'infiltrazione di ideologie antidemocratiche nell'insegnamento. In questo senso, la maestra Levy sottolineò che «la democracia no sería tal si cerrara las escuelas, que

¹⁰¹⁵ Ivi., f. 520.

¹⁰¹⁶ AAUB, *AIMI Actas 1936-1939*, Asamblea general ordinaria y extraordinaria del 31 de marzo de 1939 y cuarto intermedio del 2 de abril de 1939, f. 539.

son la fuente de la democracia misma».¹⁰¹⁷ Va notato come gli argomenti di fine Ottocento riguardanti l'obbligo dei genitori italiani di mantenere l'italianità dei propri figli erano ormai assenti, evidenziando le conseguenze del processo di integrazione degli italiani in Argentina. Ora era più importante il ruolo della scuola come "salvaguardia" dei valori democratici messi a rischio dal fascismo.

Dopo la discussione, i soci procedettero a votare le due mozioni presentate nel corso dell'assemblea. La prima era quella del presidente Caprani e di Parpagnoli, che proponevano di riaprire le scuole e istituire una commissione per studiare come armonizzare le richieste del CNE con le possibilità reali dell'AIMS. La proposta prevedeva che, nel caso in cui le autorità argentine avessero chiuso la scuola, l'educazione degli studenti sarebbe stata garantita attraverso l'eliminazione del programma italiano. La seconda mozione, presentata da Mazzolla, consisteva nella nomina di una commissione per riorganizzare il funzionamento della scuola al fine di riaprirla entro il 1940. La prima mozione ricevette 84 voti favorevoli, mentre la seconda ne ottenne 77.¹⁰¹⁸

Il 2 maggio del 1939, la "E. de Amicis" aprì finalmente le sue porte, anche se con un ritardo di circa due mesi. Tuttavia, la grande instabilità della scuola fece sì che gli iscritti fossero soltanto 12.¹⁰¹⁹ In effetti, i genitori non avevano certezze sul futuro dell'istituzione, che poteva chiudere oppure diventare una scuola simile a quelle pubbliche. Negli anni successivi, però, gli iscritti aumentarono sino a 54, in quanto «molti bambini, che per la loro condotta o per poca diligenza erano lasciati fuori della scuola dello Stato o mandati via da altre scuole particolari, si rifugiarono nella nostra che invece non poteva fare distinzioni».¹⁰²⁰ Le autorità del CI manifestarono preoccupazione riguardo alla «qualità» dei nuovi studenti «che lasciava molto a desiderare»¹⁰²¹, ma allo stesso tempo espressero soddisfazione per l'impegno delle maestre nel fornire un rapido insegnamento della lingua italiana a una popolazione altamente diversificata. Inoltre, ringraziarono la collaborazione dell'ispettrice argentina Clotilde de Acuña, che nelle sue visite mensili seppe «con severa amorevolezza [...] spronare il corpo docente e gli alunni stessi onde meritate, come sempre, il buon nome delle nostre scuole».¹⁰²² Nonostante i sospetti degli oppositori della scuola, lo Stato argentino non aveva alcuna intenzione di chiudere la "de Amicis".

¹⁰¹⁷ Ivi, f. 542.

¹⁰¹⁸ Ivi, f. 545-547.

¹⁰¹⁹ AAUB, *AIMI Giunta scolastica. Actas 1937-1941*, Rapporto annuale della giunta scolastica del 30/12/1939, f. 111.

¹⁰²⁰ Ivi., f. 112.

¹⁰²¹ Ivi., f. 111.

¹⁰²² Ivi., f. 112.

Parallelamente, l'AIMS incaricò una commissione speciale¹⁰²³ dell'elaborazione di un piano per migliorare la scuola. Sfortunatamente, le fonti non forniscono informazioni sul contenuto del rapporto finale¹⁰²⁴, tranne che includeva il noleggio di un servizio di autobus per i bambini che abitavano in periferia. Ciò, infatti, sollevò molte critiche in merito al budget del progetto. Il socio Baggio, ad esempio, sottolineò che non sarebbe stato possibile finanziarlo unicamente attraverso le tasse facoltative dei genitori e le feste sociali.¹⁰²⁵

Visto che la proposta della commissione speciale non soddisfece l'assemblea, un gruppo di otto soci guidati da Mazzolla¹⁰²⁶ propose di affidare la gestione didattica e amministrativa della scuola alla "Nuova Dante".¹⁰²⁷ Al riguardo, Mazzolla dichiarò che «las escuelas saldrán beneficiadas, puesto que las confiaremos a manos expertas, o sea a una asociación de cultura y nuestra Mutualidad también saldrá beneficiada puesto que, al continuar sosteniendo las escuelas, no tendrá que descuidar los asuntos sanitarios como hasta la fecha».¹⁰²⁸ Ovviamente, la proposta non fu accolta favorevolmente dalla commissione speciale. Schiavi, ad esempio, fece notare che "Mutualità e Istruzione" «tiene elementos competentes para dirigir las mismas, sin tener que recurrir a otras instituciones».¹⁰²⁹ Tuttavia, nei mesi successivi, "Mutualità e Istruzione" e la "Nuova Dante" intrattennero una corrispondenza per organizzare la delega delle scuole.¹⁰³⁰

Infine, nel 1940 entrambe le istituzioni votarono favorevolmente l'accordo che stabiliva che per tre anni la gestione didattica della scuola sarebbe stata gestita dalla "Nuova Dante". Solo alcuni soci di quest'ultima associazione si opposero all'accordo, come Fogli, che basava la sua critica su due ragioni: «primero que nuestra sociedad no cuenta con un número suficiente de personas capacitades para dar solución a tan grave problema, y segundo que la proposición de traspaso fue hecha en la

¹⁰²³ Integrata da Francisco Rainer, Adolfo Panigazzi, José Coppola, Adolfo Giacoia, Enrique Archelli, José Parpagnoli, Carlos Bruno, José Cascarini e Carlo Beux

¹⁰²⁴ La commissione elaborò due rapporti sull'argomento, di cui uno «de la mayoría» e uno «en disidencia», a cura di Adolfo Panigazzi

¹⁰²⁵ AAUB, *AIMI Giunta scolastica. Actas 1937-1941*, Rapporto annuale della giunta scolastica del 30/12/1939, f. 74-75.

¹⁰²⁶ *Ivi.*, f. 79.

¹⁰²⁷ Il progetto prevedeva che la scuola continuasse a ricevere un finanziamento da parte di "Mutualità e Istruzione" pari a una percentuale non superiore al budget investito negli anni precedenti.

¹⁰²⁸ AAUB, *AIMI Giunta scolastica. Actas 1937-1941*, Rapporto annuale della giunta scolastica del 30/12/1939, f. 74.

¹⁰²⁹ *Ivi.*, f. 75.

¹⁰³⁰ Verso la fine dell'anno, la "Nuova Dante" selezionò tre delegati per intervistare le autorità della "Mutualità e Istruzione": Panigazzi, Parpagnoli (entrambi soci dell'AIMS) e Bianco. Il loro compito era stabilire una serie di requisiti per la delega della scuola. Innanzitutto, la "Mutualità e Istruzione" doveva impegnarsi a sostenere economicamente la "de Amicis" attraverso un contributo proporzionale al numero di studenti e di insegnanti necessari in base alle esigenze del CNE. In cambio, la "Nuova Dante" si sarebbe occupata della gestione didattica della scuola, consentendo alla "Mutualità e Istruzione" di avere tre rappresentanti nel CI. Inoltre, i delegati dovevano cercare di ottenere il permesso dall'AIMS per continuare a utilizzare gli spazi del secondo piano dell'edificio di "Unione e Benevolenza", occupati dal 1935. La precaria economia dell'istituzione culturale, che contava pochi soci, aveva causato ritardi nei pagamenti dell'affitto e la conseguente richiesta di sfratto da parte di "Mutualità e Istruzione". AAUB, *Nuova Dante, Actas 1939-1957*, Mesa directiva reunión 04/11/1939, f. 8-9.

“Mutualidad” no con el ánimo de favorecer ni las escuelas y menos la “Nuova Dante” sino simplemente para descargar sobre otros la responsabilidad de lo que pueda ocurrir». ¹⁰³¹ È molto probabile che il socio temesse l’emergere di eventuali problemi con il CNE.

Il nuovo CI della “de Amicis” venne composto dall’insegnante di italiano Inés Terzi di Tarana, licenziata nel 1933 dalla “Dante Alighieri” poiché sosteneva valori repubblicani e democratici e criticava il regime; la filosofa ed educatrice Enrichetta Chiaraviglio-Giolitti, figlia dello statista Giovanni Giolitti e sposa dell’ingegnere antifascista Mario Chiaraviglio, esiliata in Argentina verso la fine degli anni Venti; e il professore Lazzeri e il signore Leonardo Alterizio, di cui non abbiamo informazioni. I delegati di “Mutualità e Istruzione” furono il tesoriere Raineri e l’ex maestra Massone, poi sostituiti verso la fine dell’anno da Angelo Sammartino, musicista e docente, e Americo Lemmi, dirigente della “Concentración Antifascista”. Il CI visitò ripetute volte la scuola, cercando di capire il suo funzionamento e di rinforzare il suo spirito democratico. Ad aprile del 1940, per esempio, le signore Massone, Chiaraviglio e Tarana si recarono alla scuola e osservarono gli alunni durante la ricreazione, che consideravano un «vero momento psicologico in cui uno si può formare un esatto concetto dell’educazione che si impartisce alla scolaresca». ¹⁰³² Le ispettrici notarono «una grande disciplina durante la distribuzione del pane e del latte poi, rotte le file, i bimbi sembravano diavoli scatenati; si tiravano pezzi di pane, si davano spintoni, molti cadevano e tutti insudiciavano, senza pietà, il cortile. Appena suonata la campana che annunciava la fine della ricreazione, bimbe e bimbi corsero a mettersi in fila; cominciarono a marciare il passo come soldati e, con quell’aria marziale che sa tanto di caserma, ritornarono alle loro aule». ¹⁰³³ Lunghi dall’essere preoccupata dal disordine successivo alla distribuzione della merendina, Chiaraviglio, che era sostenitrice della pedagogia di Montessori, si dimostrò preoccupata per la marcia militare dei bambini, motivo per cui fece notare alla direttrice Urbani che «quel genere di disciplina non era consona ai fini eminentemente democratici che persegue la “Mutualità e Istruzione” che mantiene la scuola, e che se è vero che in molte scuole dello Stato gli alunni vengono obbligati a marciare militarmente, è altresì vero che in moltissime altre questo non si fa, ottenendo risultati molto più soddisfacenti di quanto non se ne ottengano con metodi coercitivi». ¹⁰³⁴

Successivamente, durante una seduta tenuta a maggio del 1941, Tarana commentò che in un’altra visita alla “de Amicis” aveva visto due bambini puniti dalla direttrice. Questo aprì una discussione tra i presenti «sull’indirizzo che più conviene dare, in quanto all’educazione morale e di formazione

¹⁰³¹ AAUB, *Nuova Dante, Actas 1939-1957*, Asamblea general extraordinaria, 20/01/1940, f. 15-16.

¹⁰³² AAUB, *AIMI Giunta scolastica. Actas 1937-1941*, Una visita all’Edmondo de Amicis, 15/04/1940, f. 122.

¹⁰³³ Ibidem.

¹⁰³⁴ Ivi, f. 122-123.

degli studenti». ¹⁰³⁵ Il verbale non permette di conoscere i termini del dibattito, ma riporta la riflessione di Chiaraviglio: «nei bambini non bisogna stimolare istinti bassi di rivalità, bensì occorre addestrarli allo spirito di cooperazione disinteressata poiché simile maniera porta alla formazione di uomini preparati a sentire la solidarietà umana di cui tanto scarseggia il mondo dei nostri giorni». ¹⁰³⁶ I presenti furono d'accordo con tale pensiero e decisero di organizzare riunioni periodiche con le maestre per mettere in pratica l'indicazione di Chiaraviglio. ¹⁰³⁷

Tra le misure apportate dalla “Nuova Dante” deve menzionarsi l'istituzione della commissione “Pro Scuola”, integrata dai soliti sostenitori della “de Amicis” come Schiavi, Tognetti, Panigazzi, Conti, Coppola, ecc., finalizzata a pubblicizzare la scuola e cercare di migliorare le condizioni finanziarie sia della “Nuova Dante” sia della “de Amicis”. La commissione si occupò di organizzare rife e feste per raccogliere fondi, oltre che di promuovere le iscrizioni alla scuola (frequentata solitamente da circa 100 studenti) attraverso avvisi giornalistici e radiofonici e con cartelli murali bilingui appesi presso diverse istituzioni italiane antifasciste della città, come “Liber Piemont”, “Colonia Italiana”, “Unione Marchigiana”, ecc. ¹⁰³⁸ Inoltre, le attività della commissione furono affiancate dall'associazione “cooperadora” ¹⁰³⁹ diretta dalle ex insegnanti Mazzanti e Levy, volta soprattutto a supportare materialmente la scuola. Infine, vennero istituiti corsi complementari di disegno e di lavori donneschi per le bambine.

Va anche notato che la “Nuova Dante” curò il rapporto con le autorità argentine, piegandosi alle richieste della normativa nazionale. Non casualmente, nel 1942, la scuola ricevette un ottimo giudizio dall'ispettrice de Acuña:

Se han realizado hoy 20 octubre los exámenes de fin de curso. He podido constatar que la escuela Edmondo de Amicis ha obtenido buenos resultados, fruto de la labor y dedicación diarias de esas maestras y de esta directora que tan eficazmente llevan a cabo su tarea educadora. Se trata de una escuela extranjera de las que prestan verdadera colaboración al Estado, donde el espíritu nacional se

¹⁰³⁵ AAUB, *AIMI Giunta scolastica. Actas 1937-1941*, seduta del 19/05/1941, f. 160.

¹⁰³⁶ *Ibidem*.

¹⁰³⁷ Effettivamente, il 2 giugno si tenne la prima riunione con le insegnanti, in cui Chiaraviglio ricuperò la classica differenza tra “istruzione” ed “educazione”, affermando che l'insegnamento doveva dividersi in due parti: «quella dello studio vero e proprio e quella educativa alla quale si deve prestare la massima attenzione perché “La Nuova Dante” ci tiene e mette del suo meglio affinché i bimbi siano bene avviati alla vita». Pertanto, segnalava che era necessario «abituarli i bimbi alla cooperazione, fra loro deve esistere spirito di tolleranza». AAUB, *AIMI Giunta scolastica. Actas 1937-1941*, seduta del 02/06/1941, f. 161.

¹⁰³⁸ AAUB, *Biblioteca de la Nuova Dante. Libri fuori sede*, Relazione finale, seduta del 11/02/1941, f. 17-19.

¹⁰³⁹ Cfr. M. J. Billorou, *Cooperadora*, in F. Fiorucci, J. Bustamante Vismara (a cura di), *Palabras claves en la historia de la educación argentina*, cit., pp. 63-64.

exalta y no se coarta, como es dado ver hoy día. Se trata de una escuela ajena en absoluto a la propaganda antiargentina, donde, al contrario, sus dirigentes se sienten identificados con el espíritu de la nacionalidad y de su gobierno democrático¹⁰⁴⁰

In ultimo, è da menzionare che durante questo periodo altre associazioni antifasciste si avvicinarono alla scuola, come “Italia Libera”, di cui facevano parte diversi membri della “Nuova Dante”. Nel 1941 il suo comitato femminile visitò la “de Amicis”, lasciando un caldo ringraziamento nel libro delle visite «per l’alta opera di italianità svolta in questa scuola con tanto entusiasmo e intelligenza della direttrice e della maestre». ¹⁰⁴¹ Successivamente, nel 1943, la suddetta commissione iniziò a versare una piccola somma mensile per la “copa de leche” degli alunni. ¹⁰⁴²

Nonostante i miglioramenti introdotti dalla “Nuova Dante”, verso la fine del 1942 la presidenza di "Mutualità e Istruzione" decise di non rinnovare l'accordo e richiese la restituzione della scuola. Il CD affermò che tale decisione non era basata sull'insoddisfazione riguardante l'operato della "Nuova Dante", bensì sulla consapevolezza di avere le risorse umane necessarie per riprendere la gestione didattica della "figlia persa":

No desconocemos por esto a la “Nuova Dante” la competencia didáctica en dirigir nuestras escuelas, como lo ha hecho hasta hoy [...] Pero nos sea permitido hacer esta pregunta: ¿cuenta la “Mutualidad e Instrucción con socios que puedan constituir una Junta Escolar capacitada para dirigir nuestras escuelas? La respuesta no puede ser sino afirmativa [...] para una madre es siempre doloroso ver alejada a una hija, aun cuando esta estuviera mejor tratada que en su lugar¹⁰⁴³

Nel 1943, quindi, la scuola tornò a “Mutualità e Istruzione”, ma solo per un anno. Dopo il decreto di Ramírez sulla composizione dei consigli direttivi delle scuole private, “Mutualità e Istruzione” convocò un’assemblea straordinaria per discutere la sospensione o meno della scuola in quanto il suo CD era composto da 15 italiani e 9 argentini. Durante la riunione, tenutasi il 19 dicembre, i membri contrari alla chiusura sostennero diversi argomenti: mentre Enrique Nicosia e Rafael Paolillo affermarono che l’AIMS poteva licenziare quattro consiglieri e sostituirli con altri

¹⁰⁴⁰ AAUB, *Nuova Dante, Actas 1939-1957*, Asamblea general ordinaria, 06/02/1943, f. 205.

¹⁰⁴¹ AAUB, *Libro di visite e annotazioni della scuola Operai Italiani dal 1909 al 1919 e Scuola “Edmondo de Amicis” dal 1920 al 1924*, cit., 27/11/1941, f. 206.

¹⁰⁴² AAUB, *Nuova Dante, Actas 1939-1957*, Asamblea general ordinaria, 06/02/1943, f. 207.

¹⁰⁴³ AAUB, *AIMI, Actas 1941-1944*, Consejo directivo, sesión del 11/01/1942, f. 106.

soci di nazionalità argentina, Tognetti segnalò che il decreto non rappresentava un vero rischio, in quanto la scuola non aveva mai tradito lo spirito di «argentinidad».¹⁰⁴⁴ Secondo lui, il vero motivo che spingeva il CD dell'associazione a chiudere la scuola era di natura economica. Da parte sua, Adua Levy sottolineò il valore democratico della “de Amicis” e ricordò che «la instrucción previene muchos males sociales [...] y es por esto que las escuelas se justifican por sí mismas aun cuando no fueran frecuentadas más que por cinco alumnos».¹⁰⁴⁵

D'altro canto, i soci favorevoli alla chiusura, tra cui Mazzolla e il chirurgo Salvador Marino, segnarono che il decreto argentino era chiaro e che l'associazione doveva accettarlo. Della Gatta, inoltre, sottolineò che l'AIMS poteva continuare a sostenere l'istruzione attraverso conferenze culturali. Curiosamente, nessun socio menzionò la scuola professionale di “Unione e Benevolenza”, che ancora nel 1941 offriva corsi di meccanica, disegno e costruzione a 70 studenti.¹⁰⁴⁶

Prima della votazione Tognetti e l'ex deputato comunista Albano Corneli¹⁰⁴⁷ presentarono due mozioni, tese a creare una commissione speciale per studiare il decreto, parlare con le autorità argentine e poi convocare una nuova assemblea per decidere il futuro della scuola. Tuttavia, le proposte non ebbero successo e il CD procedette con la votazione. La chiusura fu approvata con 118 voti positivi, 52 negativi e 6 astensioni, tra cui quella di José Caprani, che dichiarò di non volere votare «por razones sentimentales, habiendo sido alumno de las escuelas italianas en su niñez».¹⁰⁴⁸

Successivamente, un gruppo di 65 soci insoddisfatti dalla votazione presentò una richiesta alla “Inspección de Justicia” dell'Argentina per annullare quanto approvato dall'assemblea, basandosi nell'apparente violazione dello statuto.¹⁰⁴⁹ La fallita iniziativa fu duramente criticata dal CD dell'AIMS, che nell'assemblea del 29 marzo del 1944 tornò sulla questione, giustificando la chiusura della scuola attraverso tre argomenti: in primis, che non era un «capricho de la Administración»¹⁰⁵⁰, ma una disposizione delle autorità argentine; in secondo luogo, che la misura non andava contro gli interessi dei soci, che potevano inviare i figli alle scuole argentine, ritenute un «modello di insegnamento moderno»¹⁰⁵¹; infine, che «al cerrar las escuelas, si es cierto que se termina con una tradición, también es verdad que en el presente ya habían terminado con el fin por

¹⁰⁴⁴ AAUB, *AIMI, Actas 1941-1944*, Asamblea extraordinaria, 19/12/1943, f. 485.

¹⁰⁴⁵ *Ivi.*, f. 486.

¹⁰⁴⁶ AAUB, *AIMI, Actas 1941-1944*, Sesión del 04/03/1942, f. 105.

¹⁰⁴⁷ Cfr. P. R. Fanesi, *Verso l'altra Italia: Albano Corneli e l'esilio antifascista in Argentina*, Milano, F. Angeli, 1991.

¹⁰⁴⁸ AAUB, *AIMI, Actas 1941-1944*, Asamblea extraordinaria, 19/12/1943, f. 488.

¹⁰⁴⁹ AAUB, *AIMI, Actas 1941-1944*, Memoria del consejo directivo a la Asamblea extraordinaria del 21/05/1944, f. 529-530.

¹⁰⁵⁰ *Ivi.*, f. 530.

¹⁰⁵¹ *Ibidem.*

el cual fueron instituidas»¹⁰⁵². Certamente, gli obiettivi originali delle scuole avevano perso significato nel contesto del 1943. Da un lato, gli emigranti italiani e i loro discendenti erano ormai pienamente integrati nella società argentina. Dall'altro, il sistema scolastico argentino si era consolidato completamente, riuscendo ad accogliere e istruire adeguatamente i bambini della città. Infine, la caduta del regime fascista aveva lasciato la "de Amicis" senza un avversario definito. Pertanto, con la «conciencia tranquila», il 21 maggio del 1944 il CD dichiarò: «Cerramos así el capítulo de la instrucción».¹⁰⁵³

¹⁰⁵² Ibidem.

¹⁰⁵³ Ibidem.

VIII. “Educare salesianamente”: l’ambiguo rapporto delle scuole salesiane con il progetto educativo italiano

1. L’opera dei salesiani in Argentina

Il 14 dicembre del 1875 sbarcarono nel porto di Buenos Aires dieci salesiani guidati dal teologo Giovanni Cagliero, chiamati dall'arcivescovo argentino León Federico Aneiros per occuparsi delle necessità spirituali dei migranti italiani che vivevano nella città. La richiesta avvenne nell’ambito della crescente preoccupazione della Chiesa per la perdita di fede dei migranti in Sudamerica e, nello specifico, delle critiche sulla scarsa “moralità” del clero napoletano emigrato a Buenos Aires. Va anche considerata la preoccupazione delle autorità politiche argentine per il disordine sociale causato dalle manifestazioni anticlericali degli anni Settanta, come quella che diede fuoco al collegio gesuita "El Salvador".¹⁰⁵⁴ Dal lato salesiano, è da segnalare che al momento di accettare la richiesta argentina, l’obiettivo di evangelizzare la Patagonia era ancora embrionale e che l’unica finalità concreta del viaggio fu prendersi cura degli emigranti e dei loro figli. Don Bosco, infatti, era informato sul fenomeno migratorio in Argentina, che all’epoca coinvolgeva soprattutto gli abitanti delle regioni italiane in cui era presente il suo ordine. In questo senso, la “scelta argentina” dava continuità all’azione religiosa, sociale ed educativa iniziata in Piemonte e in Liguria.¹⁰⁵⁵

Subito dopo il loro arrivo, i salesiani ricevettero tre parrocchie: due nella città di Buenos Aires e un’altra a San Nicolás de los Arroyos (provincia di Buenos Aires), dove c’era anche un’importante comunità genovese. Nella città di Buenos Aires, i salesiani si fecero carico di tre chiese situate in quartieri del Sud con una numerosa popolazione italiana: la Mater Misericordiae (popolarmente conosciuta come “La iglesia de los italianos”), vicina al quartiere di “Balvanera”; la chiesa di San Juan Evangelista a “La Boca”¹⁰⁵⁶ e la parrocchia di San Carlos ad “Almagro”.¹⁰⁵⁷ Approfittando della loro conoscenza della lingua italiana, così come dei dialetti piemontesi e liguri, i salesiani entrarono rapidamente in contatto con la comunità emigrata, composta principalmente da persone di

¹⁰⁵⁴ R. Di Stefano, *La ciudad tomada. Ideología y espacialidad de un motín anticlerical (Buenos Aires, 1875)*, in Id., *La ciudad secular. Religión y esfera pública urbana en la Argentina*, Bernal, Universidad Nacional de Quilmes, Colección “Las ciudades y las ideas”, 2020, pp. 22-51.

¹⁰⁵⁵ F. Devoto, *Catolicismo y anticlericalismo en un barrio italiano de Buenos Aires (La Boca) en la segunda mitad del siglo XIX*, In Id. *Estudios sobre emigración italiana a la Argentina en la segunda mitad del siglo XIX*, Nápoles, Edizioni scientifiche italiane, 1991, pp. 199-229; G. Rosoli, *Impegno missionario e assistenza religiosa agli emigranti nella visione e nell’opera di don Bosco e dei Salesiani*, in F. Traniello (a cura di), *Don Bosco nella storia della cultura popolare*, Torino, Società Editrice Internazionale, 1987, pp. 289-329.

¹⁰⁵⁶ Il quartiere di La Boca era la zona geografica più sfidante, per l’apparente presenza di gruppi anticlericali, massoni e “malvivientes”. Non a caso il quartiere era noto come “La Bocca del diavolo”.

¹⁰⁵⁷ La zona geografica corrisponde alle circoscrizioni 10, 9 e 4 della Fig. 16.

ceto medio-basso, a eccezione della comunità della Mater Misericordiae, leggermente più agiata.¹⁰⁵⁸ A partire dal 1879, l'ordine fu affiancato dalle Figlie di Maria Ausiliatrice, le quali avrebbero svolto un ruolo fondamentale nell'istituzione di scuole per bambine e ragazze.

I primi tempi a Buenos Aires non furono facili per l'ordine, a causa del limitato numero di salesiani e al rapporto conflittuale con i gruppi anticlericali della città. Nel quartiere di "La Boca", in particolare, furono perpetrati numerosi furti e profanazioni della chiesa, e Domenico Milanese subì persino un attentato.¹⁰⁵⁹ Tuttavia, i salesiani riuscirono rapidamente a riprendere le attività che li avevano contraddistinti in Italia: istituirono oratori festivi, aprirono scuole e crearono diverse associazioni come patronati, mutue e cooperative. Inoltre, continuarono con l'apostolato della buona stampa, aprendo librerie e pubblicando opuscoli e riviste per il pubblico locale, come i periodici "L'Italia", "L'azione" e "Cristofolo Colombo". Sostanzialmente, l'ordine trovò a Buenos Aires un ampio campo di azione in quanto lo Stato argentino non si era occupato in modo sistematico dei migranti e la Chiesa argentina non aveva elaborato una strategia pastorale in merito.¹⁰⁶⁰ Il successo di questa esperienza spinse i salesiani a estendere le loro attività ad altre regioni del Paese¹⁰⁶¹, nonché a partecipare alle campagne militari intraprese dallo Stato argentino tra il 1878 e il 1885 in Patagonia per conquistare il territorio controllato dai popoli nativi, tra cui i Pampas, i Ranqueles, i Mapuches e i Tehuelches. L'ordine impose il Vangelo alle popolazioni native e giustificò l'azione "civilizzatrice" dello Stato argentino, anche se individualmente alcuni salesiani denunciarono la violenza perpetrata dalla forza statale contro gli "infedeli".¹⁰⁶²

¹⁰⁵⁸ Ivi., p. 145.

¹⁰⁵⁹ F. Devoto, *Catolicismo y anticlericalismo*, cit. p. 221.

¹⁰⁶⁰ N. T. Auza, *La experiencia pastoral con las colectividades extranjeras en Buenos Aires, 1900-1961*, in ID. (a cura di), *Iglesia e inmigración en la Argentina*, v. IV. Buenos Aires, CEMLA 2000, pp. 105-136.

¹⁰⁶¹ Cfr. A. Landaburu, *Niñez, juventud y educación. El proyecto salesiano en Tucumán 1916 a 1931 2012*, San Miguel de Tucumán, Editorial de la Universidad Nacional de Tucumán, 2012; N. D. Moretti, *Cuestión social, niñez y educación profesional. La obra salesiana y la opción por los más pobres. Córdoba, Argentina, 1905-1935* in «Quinto sol», vol.21 n.2, Santa Rosa, 2017, pp. 1-26. M. A. Nicoletti, *Formar ciudadanos argentinos y católicos en la Patagonia Norte de los territorios Nacionales: La congregación salesiana y las escuelas del estado (1880-1950)*, in «Boletín Americanista», n. 72, Barcelona, 2016, pp. 71-88; Id. e P. Navarro Floria, *Conflictos sobre la educación estatal y la educación católica en la Patagonia de fines del siglo XIX: análisis del discurso del inspector escolar Raúl B. Díaz*, in «Anuario de Historia de la Educación», Buenos Aires, n. 5, 2004, pp. 121-137.

¹⁰⁶² M. A., Nicoletti, *Los salesianos y la conquista de la Patagonia: Desde Don Bosco hasta sus primeros textos escolares oficiales*, in «Revista TEFROS» v. 5 n. 2, 2007, pp. 1-24; Id., *La conflictiva incorporación de la Patagonia como tierra de misión (1879-1907)*, in «Boletín americanista», n° 54, Barcelona, 2005, pp. 145-167; Id., e F. P., Navarro Floria, Pedro, *Un proyecto de colonización italiana en Patagonia: Domenico Milanese, sdb y su opúsculo Consigli e proposte agli emigranti italiani alle regioni patagoniche dell'America del Sud (1904)* in «Ricerche Storiche Salesiane»; XXII; 45,2004, pp. 327-361.

2. Le scuole salesiane a Buenos Aires sino alla Grande Guerra

Uno dei principali obiettivi dei salesiani a Buenos Aires fu prendersi cura dei figli degli italiani, soprattutto di quelli ritenuti “bisognosi”. Per questo motivo, istituirono prontamente oratori festivi al fine di proteggere i bambini dai pericoli delle strade, offrendo loro giochi e attività ricreative supervisionate da religiosi. La relazione scritta dall’ordine per l’Esposizione di Milano del 1906 descriveva le attività in questi termini: «Dal mattino alla sera hanno ingresso libero nell’oratorio festivo annesso a ciascun Collegio Salesiano, tutti i fanciulli della città che desiderano passare la giornata in oneste e piacevoli ricreazioni, ed allo stesso tempo imparare quelle nozioni di onestà e di virtù che formano il più prezioso patrimonio dell’uomo nel consorzio civile».¹⁰⁶³

Inoltre, l’ordine istituì diverse scuole fondate sui principi basilari della pedagogia salesiana: il metodo “preventivo” basato sul trinomio “ragione, religione e amorevolezza”, la valorizzazione dell’insegnamento pratico-manuale e l’importanza concessa a teatro, gioco, ricreazione e musica.¹⁰⁶⁴ Per quanto riguarda le specificità del contesto migratorio, è da sottolineare che fin dall’inizio venne adottato lo spagnolo come la lingua ufficiale dell’insegnamento, nonostante la significativa presenza di docenti e studenti di origine italiana.¹⁰⁶⁵ A questo proposito, la suora Josefa Vergniaud ricordava che nei primi tempi nella scuola a La Boca «era lo mismo que hallarse en un barrio de Génova, pues todas [las niñas] hablaban en genovés. Las clases empero se daban en castellano».¹⁰⁶⁶ Lo spagnolo evitava l’utilizzo di dialetti sconosciuti ad alcuni membri della comunità educativa e preveniva le critiche della Chiesa argentina diffidente nei confronti della “pastorale etnica”. Inoltre, la scelta della lingua locale era influenzata dall’obiettivo salesiano di favorire l’integrazione sociale e lavorativa dei migranti in Argentina.

Nel periodo compreso tra il 1875 e il 1900, l’ordine istituì dieci scuole (Tab n. 9 e 10) situate in prossimità delle parrocchie di “La Boca”, “Almagro”, “Balvanera” e “Barracas”, ovvero nei quartieri del Sud della città con una popolazione italiana sempre in crescita e con poche scuole italiane. Inoltre, a differenza delle scuole delle AIMS, quelle salesiane furono gradualmente insediate in edifici scolastici di grandi dimensioni, ben forniti e appositamente costruiti per la

¹⁰⁶³ *Missioni salesiane nella Repubblica Argentina*, in Comitato della Camera Italiana di Commercio e Arti (Comp.), *Gli italiani nella repubblica Argentina*, Buenos Aires, Stabilimento grafico de la compañía general de fósforos, 1906, p. 334.

¹⁰⁶⁴ F. Traniello (a cura di), *Don Bosco nella storia della cultura popolare*, Torino, SEI, 1987; P. Braido, *Per una storia dell’educazione giovanile nell’oratorio dell’Italia contemporanea: l’esperienza salesiana*, Roma, LAS, 2018; F. Motto (a cura di), *Salesiani di Don Bosco in Italia. 150 anni di educazione*, Roma, LAS, 2011. G. Loparco, M.T. Spiga (a cura di), *Le Figlie di Maria Ausiliatrice in Italia. Donne nell’educazione*, Roma, LAS, 2011; J.G. González, et al. (a cura di), *L’educazione salesiana dal 1880 al 1922. Istanze, attuazioni in diversi contesti*, Roma, LAS, 2007.

¹⁰⁶⁵ G. Rosoli, *Las organizaciones católicas y la inmigración italiana en la Argentina*, cit. p. 133.

¹⁰⁶⁶ Citato da B. Cayetano, *Los Salesianos y las Hijas de María Auxiliadora en la Argentina*, Buenos Aires, Instituto salesiano de artes gráficas, v. I, 1981, p. 211.

formazione degli studenti (Fig. 21, 22, 23 e 24). L'eccezione alla regola fu la scuola elementare a La Boca (Fig. 25).



Figura 21 Collegio Pio IX di Almagro¹⁰⁶⁷

¹⁰⁶⁷ *Missioni salesiane nella Repubblica Argentina*, cit., p. 334.



Figura 22 Collegio Pio IX, Scuola professionale di tipografi¹⁰⁶⁸

¹⁰⁶⁸ Ivi, p. 336.

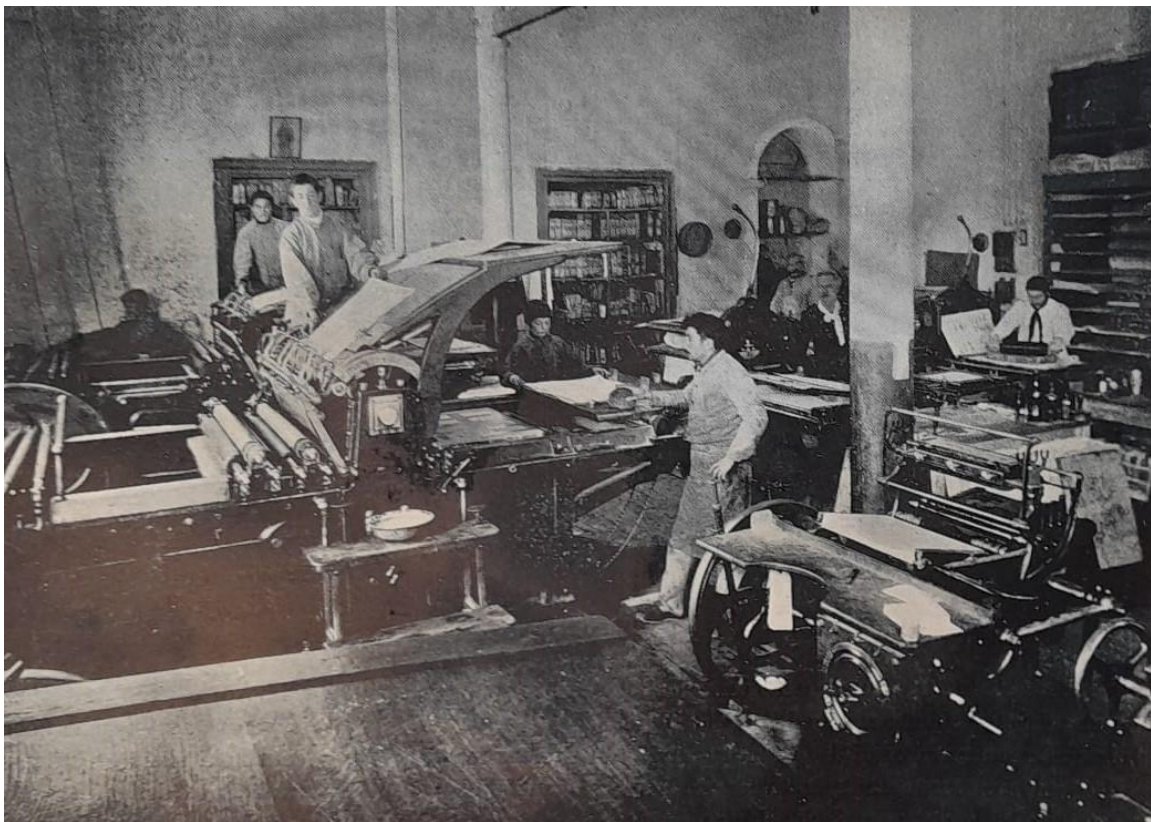


Figura 23 Collegio Pio IX. Scuola professionale di litografi¹⁰⁶⁹

¹⁰⁶⁹ Ivi., p. 338.



Figura 24 Collegio Pio IX. Scuola di belle arti¹⁰⁷⁰

¹⁰⁷⁰ Ivi, p. 337.

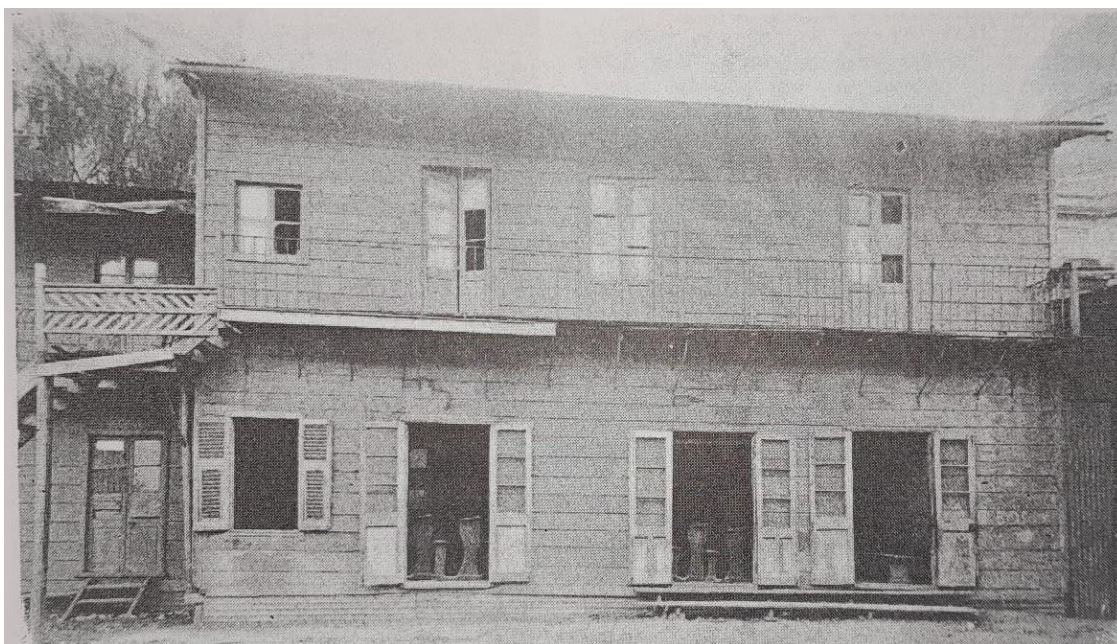


Figura 25 Scuola a La Boca¹⁰⁷¹

Negli anni Settanta la crescita delle scuole salesiane fu lenta: quella a La Boca, ad esempio, non riuscì superare i 100 studenti.¹⁰⁷² Tuttavia, negli anni Novanta, in un clima sociale meno conflittuale tra cattolici e anticlericali¹⁰⁷³, l'ordine triplicò la sua popolazione scolastica, raggiungendo nel 1905 i 3000 alunni. Secondo Rosoli¹⁰⁷⁴, l'80% dei bambini erano figli di italiani che pagavano una quota ridotta. Inoltre, c'erano anche alcuni orfani e ragazzi «affatto poveri»¹⁰⁷⁵ di origine italiana che venivano accolti ed educati gratuitamente.

Oltre all'accessibilità economica, il successo delle scuole salesiane era legato alla varietà della loro offerta formativa, che a fine Ottocento comprendeva oratori, scuole elementari, laboratori di arti e mestieri e scuole secondarie con indirizzo commerciale e normale. Tra queste istituzioni spiccava il Collegio di Arti e Maestri "Pio IX" di "Almagro", che offriva corsi di falegnameria, ferramenta, meccanica, elettricità, scultura, modellismo, tipografia, stampa, litografia, fusione, stereotipia, rilegatura, sartoria, calzolai, ecc. In aggiunta alla formazione pratica, i corsi fornivano agli artigiani un'educazione "integrale" tramite lezioni di lettura, grammatica, contabilità, storia, geografia, italiano e musica. L'obiettivo era quello di formare i ragazzi come futuri «modelli di

¹⁰⁷¹ C. Bruno, *Los salesianos y las Hijas de María Auxiliadora*, cit. p. 86.

¹⁰⁷² F. Devoto, *Catolicismo y anticlericalismo*, cit. pp. 221-222.

¹⁰⁷³ L. A. Bertoni, *¿Estado confesional o estado laico? La disputa entre librepensadores y católicos en el cambio del siglo XIX al XX*, in Id., L. De Privitellio (a cura di), *Conflictos en Democracia. La vida política argentina entre dos siglos*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2009, pp. 45-70.

¹⁰⁷⁴ G. Rosoli, *Las organizaciones católicas y la inmigración italiana en la Argentina*, cit. p. 216.

¹⁰⁷⁵ *Missioni salesiane nella Repubblica Argentina*, cit., p. 334.

padri di famiglia, cittadini laboriosi e pacifici».¹⁰⁷⁶ Un'altra istituzione di grande successo fu la scuola normale del collegio di Maria Ausiliatrice di "Almagro", inaugurata nel 1900. L'istituzione rilasciava il titolo di maestra normale, ufficialmente riconosciuto dallo Stato argentino, e il diploma di catechista. Secondo Michelena¹⁰⁷⁷, la maggior parte delle studentesse erano ragazze di classe media provenienti da famiglie migranti. Successivamente, tra gli anni Venti e Trenta, entrarono anche figlie di professionisti e grandi proprietari terrieri, che venivano ospitate come "alunne interne".



Figura 26 Collegio di Maria Auxiliadora via Yapeyú ("Almagro")¹⁰⁷⁸

I programmi scolastici adottati erano quelli argentini, con l'aggiunta dell'insegnamento dell'italiano come lingua straniera. Riguardo al materiale didattico, la tipografia salesiana di Buenos Aires pubblicava libri specifici per le scuole dell'Argentina come *Brevísimas nociones de la Historia Americana. Correspondiente al programa del 5º grado de las escuelas comunes de la Provincia de Buenos Aires* (1894) e *Brevísima reseña de Historia Patria por P.C.D.* Inoltre, i salesiani tradussero e adattarono libri italiani come *Historia Sagrada. Obrita destinada a la enseñanza primaria* di Giovanni Scavia e *Juanito* di Parravichini, in cui il patriottismo italiano era

¹⁰⁷⁶ Ivi, p. 335.

¹⁰⁷⁷ M. B. Michelena, *La escuela normal de Almagro (Argentina): aportes de una obra incipiente (1900-1920)*, in F. Motto (a cura di), *L'Opera Salesiana dal 1880 al 1922. Significatività e portata sociale. V. III. Esperienze particolari in America Latina*, Roma, LAS, 2000, p. 20.

¹⁰⁷⁸ C. Bruno, *Los salesianos y las Hijas de María Auxiliadora*, cit., p. 232.

assente. Non casualmente, le critiche dei nazionalisti argentini sull'educazione italiana di fine Ottocento non coinvolsero le scuole salesiane a Buenos Aires.¹⁰⁷⁹

Nonostante fossero passate inosservate all'opinione pubblica argentina, è comunque da sottolineare che nel 1906 le scuole dell'ordine furono inserite nel "Annuario delle Scuole Italiane all'Estero" in qualità di scuole sussidiate per il loro contributo nella diffusione dell'italiano. In effetti, nell'ambito della nuova "politica di potenza" e della crisi delle scuole delle AIMS, lo Stato italiano vedeva nella scuola salesiana un mezzo più efficace per diffondere l'italianità in Argentina. Del resto, questa misura coincise con l'interesse crescente di una parte della comunità cattolica italiana nel preservare l'identità nazionale dei migranti, considerata intrinsecamente italiana e cattolica. Se precedentemente la Chiesa italiana aveva teso ad adottare un approccio anti-emigratorio (il quale si era riflettuto in un limitato impegno per l'assistenza ai migranti), a fine Ottocento diverse personalità del clero, come Geremia Bonomelli e Giovanni Battista Scalabrini, riuscirono a sensibilizzare l'opinione pubblica sulle difficili condizioni materiali e spirituali dei connazionali all'estero.¹⁰⁸⁰ Successivamente, il numero di ordini e congregazioni impegnate in contesti esteri aumentò, facendo sì che la questione migratoria diventasse una priorità durante il pontificato di Pio IX.¹⁰⁸¹

In questo contesto, i salesiani istituirono a Torino la "Commissione Salesiana dell'Emigrazione" (1905) con l'intento di coordinare le attività dell'ordine destinate ai migranti. Come risultato delle iniziative dell'organismo, nel 1906 venne fondato a Buenos Aires il "Segretariato del Popolo per gli Immigranti", che aveva il compito di mantenersi in contatto con le ambasciate e i consolati per guidare, proteggere ed educare i connazionali residenti nella città e anche i migranti di altre nazioni. Fondamentalmente, il Segretariato forniva supporto legale e informazioni sul Paese ospitante, aiutava i migranti a scrivere lettere ai loro parenti e disponeva di un ufficio di collocamento.¹⁰⁸² Riguardo alla questione educativa, le circolari inviate dalla "Commissione Salesiana dell'Emigrazione" alle scuole a Buenos Aires evidenziano l'intento di rafforzare l'insegnamento

¹⁰⁷⁹ In Patagonia, le scuole salesiane furono oggetto di critiche da parte di alcuni ispettori scolastici argentini, i quali consideravano la loro educazione "estranea" e poco patriottica. Tuttavia, è importante considerare questo conflitto nel contesto della competizione tra la scuola salesiana e quella pubblica e delle difficoltà dello Stato per estendere l'offerta educativa pubblica nelle regioni meridionali del Paese. A. M. Nicoletti, P. Navarro Floria, *Conflictos sobre la educación estatal y la educación católica en la Patagonia de fines del siglo XIX*, cit.

¹⁰⁸⁰ Nel 1887 Scalabrini istituì una casa di sacerdoti dedicata specificamente a prendersi cura dei bisogni spirituali degli italiani emigrati in America, mentre nel 1900 Geremia Bonomelli promosse l'"Opera di assistenza per gli italiani emigrati in Europa e nel Levante"

¹⁰⁸¹ R. Sani, *La Santa Sede e l'emigrazione italiana all'estero tra Otto e Novecento. Tra esigenze pastorali e impegno per la preservazione dell'identità nazionale*, Roma, Studium, 2021. M. Sanfilippo, *Chiesa, ordini religiosi ed emigrazione*, in P. Bevilacqua, et al. (a cura di), *Storia dell'emigrazione italiana*. Partenze, cit., pp. 127-139; G. Rosoli, *Insieme oltre le frontiere. Momenti e figure dell'azione della Chiesa tra gli emigranti italiani nei secoli XIX e XX*, Salvatore Sciascia, Caltanissetta-Roma, 1996.

¹⁰⁸² G. Rosoli, *Las organizaciones católicas y la inmigración italiana en la Argentina*, cit. p. 219-220.

della lingua e della cultura italiana. Nel 1908 una di esse segnalava: «Come già fu consigliato altre volte, oltre al suddetto insegnamento in classe, si promuovano e organizzino conversazioni, letture, declamazioni, canti e saggi accademici in lingua italiana; valendosi specialmente di tale mezzo, non solo per far bene imparare e gustare la prima fra le lingue neo-latine, ma anche per far conoscere e altamente apprezzare le bellezze, le grandezze e le più splendide glorie d'Italia».¹⁰⁸³

Va anche considerato che l'ordine aderì all'associazione "Italica Gens", ovvero la federazione delle congregazioni religiose attive nell'assistenza degli emigrati oltreoceano, nata nel 1909 grazie all'iniziativa di Ernesto Schiaparelli, segretario dell'"Associazione Nazionale per soccorrere i missionari italiani". L'intento non era di natura pastorale, ma «di organizzare meglio e di valorizzare dal punto di vista degli interessi nazionali la pluralità delle energie delle istituzioni religiose».¹⁰⁸⁴ In merito alla questione scolastica, la federazione affermava che le scuole dovevano sostenere «il culto della patria» e inculcare «il sentimento della propria nazionalità».¹⁰⁸⁵ Tuttavia, come segnalato da Rosoli, esistevano notevoli differenze tra la dirigenza dell'ente e il clero presente nei Paesi di accoglienza:

La sensibilidad sobre temas de alcance nacional e internacional era extremadamente distinta entre el grupo dirigente, más influenciado por motivos políticos, y el clero periférico, ligado a los intereses religiosos a las exigencias concretas de los emigrantes. Es también verdad que el tema de la nacionalidad era un factor de agregación, pero con valencias y tonos distintos en la madre patria y en el exterior. La orientación conciliadora y clérigo-moderada de la Federación hacía que fuese mal vista por el mundo intransigente de la curia, mientras que era bien aceptada por amplios estratos del mundo político y de la burguesía¹⁰⁸⁶

Tale approccio risulta fondamentale per l'analisi del caso argentino, in cui la "Italica Gens" si limitò a coordinare le iniziative locali, sviluppate soprattutto dai salesiani, senza fondare nuove scuole.¹⁰⁸⁷ Allora, in che modo il nuovo clima politico influenzò l'insegnamento delle scuole salesiane a Buenos Aires? I rapporti scolastici inviati dai salesiani locali alle autorità italiane

¹⁰⁸³ ACS, Emigrati, M53000, A912, *Circolare della Commissione salesiana dell'emigrazione Torino per i direttori delle Case salesiane all'estero*, Torino, 10/08/1908.

¹⁰⁸⁴ G. Rosoli, *Alfabetizzazione e iniziative educative per gli emigranti tra Otto e Novecento*, cit., p. 138.

¹⁰⁸⁵ Archivio Ispettorato Romano, 341 Circolari Scuole, *Lettera circolare "Italica Gens", Federazione per l'assistenza degli emigrati transoceanici*, San Paolo 14/10/1913, pp. 1-3. Citato da G. Rossi, *Emigrazione e diffusione della lingua italiana*, cit. p. 51.

¹⁰⁸⁶ G. Rosoli, *Las organizaciones católicas y la inmigración italiana en la Argentina*, cit. p. 221.

¹⁰⁸⁷ M. Ceva, *La Italica Gens y la inmigración italiana en la Argentina, 1910-1925*, in «Estudios Migratorios Latinoamericanos», n. 49, 2005, pp. 585-602.

confermano l'adesione dell'ordine al progetto italiano, replicando in maniera quasi identica le indicazioni delle circolari della "Commissione Salesiana dell'Emigrazione".¹⁰⁸⁸ Tuttavia, altre fonti suggeriscono che in realtà tale adesione fosse molto più ambigua e limitata dalle condizioni politiche e sociali del contesto argentino. A titolo di esempio, va menzionata la testimonianza del giornalista Luigi Bevione che, dopo una visita a Buenos Aires all'inizio del Novecento, denunciò lo scarso esito dell'insegnamento dell'italiano presso le scuole salesiane, legato alla pressione nazionalistica esercitata dallo Stato argentino:

Io ho visitato qualcuna delle scuole salesiane, che hanno l'insegnamento dell'italiano obbligatorio per due ore alla settimana e per 3810 alunni. I risultati sono miseri. In quinta elementare non ho trovato nessuno che sapesse leggere, scrivere e comprendere bene l'italiano, figli d'italiani compresi. Nessuno che sapesse scrivere alla lavagna la parola "aiuola" senza errori. È però doveroso notare che le Autorità argentine non tollererebbero che si dedicassero più di due ore all'insegnamento dell'italiano e che s'inquieterebbero se vedessero che l'insegnamento dà buoni frutti. Se non sbaglio, è regola nei collegi salesiani, che quando capita una ispezione governativa ed è per caso in corso la lezione d'italiano, si sospenda in fretta e in furia "per non impressionare gli ispettori". Date queste condizioni, i magri risultati non stupiscono più¹⁰⁸⁹

Anche la rivista "Albores", redatta dagli studenti del collegio Pio IX, suggerisce che la cultura italiana era poco diffusa tra gli alunni. Essi scrivevano esclusivamente in spagnolo, si identificavano come argentini e non facevano mai riferimento all'Italia o alle origini italiane della comunità scolastica.¹⁰⁹⁰ Non a caso, all'inizio del Novecento "l'italianità" dei salesiani fu prontamente messa in dubbio dallo Stato italiano.¹⁰⁹¹ Al fine di confutare le critiche, nel 1908 Stefano Tirone, responsabile della "Commissione Salesiana dell'Emigrazione", scrisse una lettera al Regio

¹⁰⁸⁸ «Además de la enseñanza del italiano en nuestras escuelas, en nuestros colegios se suele promover y organizar frecuentemente lecturas, declamaciones, cantos y ensayos académicos en lengua italianas, que entre los salesianos está considerada como su lengua oficial. Y nos valemos de los mencionados medios no sólo para que los alumnos adquieran la verdadera pronunciación, aprendan bien y gusten de la primera entre las lenguas neo-latinas, sino también para hacer conocer y apreciar altamente, las bellezas, las grandezas y las espléndidas glorias de Italia». Padre L. Pedemonte a Davide de Gaetani, *Appunti sopra l'azione salesiana per l'assistenza degli emigrati italiani*, Buenos Aires, 10/08/1910. Citato da G. Rosoli, *Las organizaciones católicas y la inmigración italiana en la Argentina*, cit. p. 210.

¹⁰⁸⁹ G. Bevione, *L'Argentina*, Torino, Fratelli Bocca Editori, Milano-Roma, 1911, pp. 182-183.

¹⁰⁹⁰ Al riguardo, un componimento del 1915 dello studente Alejandro Funes per la festa dell'indipendenza argentina diceva «Como buenos argentinos debemos recordar en ese día a nuestros antepasados, los poceres de la independencia, a esos grandes héroes que dieron su vida por Dios y por la Patria». *9 de Julio*, ASBA, «Albores» a. II, n. III, Buenos Aires, 20/07/1915, p. 4.

¹⁰⁹¹ G. Rossi, *Emigrazione e diffusione della lingua italiana*, cit., pp. 62-67.

Commissario dell'Emigrazione in cui chiedeva di considerare il contesto sociale in cui operava l'ordine:

Nell'America del Sud l'emigrante italiano, imparando ben presto la lingua del nuovo paese, entra senza difficoltà e senza indugio in relazione coi nazionali e vede tosto il suo tornaconto a fissarvisi definitivamente in un colla famiglia. È naturale quindi, che ivi i genitori pensino a procurare ai figli un'istruzione che sia in armonia colle esigenze della vita nel paese dove questi manterranno la loro dimora. Si otterrebbero dunque ben scarsi risultati pratici se si aprissero laggiù istituti esclusivamente per figli d'Italians e con programmi italiani (come si fa per esempio in Oriente con amplissima soddisfazione delle Autorità Consolari), o se si creassero istituzioni di carattere prettamente italiano, come si fa nell'America del Nord, dove l'italiano per la difficoltà della lingua e per altri motivi stenta ad acclimatarsi¹⁰⁹²

In conclusione, sembra che, nonostante i suggerimenti avanzati dalla "Italica Gens", dalla "Commissione Salesiana dell'Emigrazione" e dal MAE, le scuole salesiane a Buenos Aires si limitarono a insegnare la lingua italiana, invece di realizzare il progetto ambizioso di "conservazione dell'italianità". Secondo le fonti, le principali cause di ciò furono le pressioni nazionalistiche del governo argentino e il processo di integrazione degli italiani nella società locale. Inoltre, la letteratura sull'argomento sottolinea anche la tensione tra il messaggio universale del cattolicesimo e l'obiettivo di diffondere l'italianità, le riserve della Chiesa argentina verso le attività pastorali ed educative "etniche" e la progressiva incorporazione di sacerdoti argentini nell'ordine di don Bosco.¹⁰⁹³ Alcuni ricercatori, però, suggeriscono che l'arrivo del fascismo modificò il rapporto dell'ordine con il progetto educativo italiano. Vediamo perché.

¹⁰⁹² Lettera inviata al Regio Commissario dell'Emigrazione in Roma il 10 ottobre 1908 e comunicata il 14 ai Salesiani d'America da don Stefano Trione, incaricato della Commissione Salesiana dell'Emigrazione, in risposta alle accuse di scarso impegno da parte dei salesiani delle Case d'America nei confronti degli immigrati e della diffusione della lingua italiana. Trascritta da G. Rossi, *Emigrazione e diffusione della lingua italiana*, cit. Appendice di documenti, pp. 69-70.

¹⁰⁹³ F. Devoto, *Historia de los italianos*, cit., p.148; G. Rosoli, *Alfabetizzazione e iniziative educative per gli emigranti tra Otto e Novecento*, cit. pp. 133-137; C. Frid, *Las opciones educativas de la comunidad italiana en Rosario*, cit., p. 114.

3. Dalla Grande Guerra alla caduta del fascismo

Riguardo all'atteggiamento del vertice dell'ordine nei confronti del fascismo, Oni afferma che fino al 1929 esso fu caratterizzato da «attesa e riserbo sulla linea da seguire».¹⁰⁹⁴ Braido, d'altro canto, lo definisce come «reticente»¹⁰⁹⁵, sottolineando il rifiuto dei salesiani a creare sezioni dell'ONB all'interno degli oratori in Italia. Tuttavia, entrambi gli autori concordano sul fatto che le cose cambiarono con il Concordato e la beatificazione di don Bosco in quanto, nonostante il principio dell'apoliticità dell'ordine, le case salesiane iniziarono a ricevere visite di note personalità fasciste e molti integranti dell'ordine si offrirono di prestare assistenza religiosa e catechistica alle organizzazioni giovanili del regime. Naturalmente, il rapporto non fu privo di tensioni. Per esempio, durante la crisi del 1931 tra la Santa Sede e il regime¹⁰⁹⁶ gli oratori salesiani furono coinvolti nelle aggressioni perpetrate dai fascisti ai circoli giovanili cattolici. Tuttavia, lo scoglio fu superato con gli accordi del 30 dicembre 1931, che marcarono l'inizio di una «fase di consenso»¹⁰⁹⁷, caratterizzata dalla canonizzazione di don Bosco (1934). Il rapporto sembra solo raffreddarsi con l'emanazione delle leggi razziali e l'alleanza del regime fascista con il nazismo, che aveva perseguitato in Germania la Chiesa cattolica. Rispetto alla questione scolastica, Oni avverte che durante questo periodo la scuola salesiana incorporò rituali, pratiche e simboli fascisti, ma che l'auto-referenzialità della pedagogia salesiana permise agli istituti di «isolarsi dalla realtà circostante».¹⁰⁹⁸

In merito all'attuazione dei salesiani all'estero, va considerato che dalla metà degli anni Venti il fascismo cercò di controllare l'azione delle organizzazioni cattoliche al fine di sfruttarle per i propri fini politici.¹⁰⁹⁹ Tuttavia, mentre le iniziative salesiane in Medio Oriente e Africa erano apprezzate dal regime al punto di affidare loro la gestione di alcune scuole italiane governative¹¹⁰⁰, l'opinione sui salesiani delle Americhe era notevolmente diversa. Questo è evidenziato dalla seguente lettera inviata nel 1932 da Pietro Parini a don Tomasetti, procuratore generale dei salesiani a Roma:

¹⁰⁹⁴ S. Oni, *I Salesiani e l'educazione dei giovani durante il periodo del fascismo*, in F. Motto (a cura di.), *Salesiani di Don Bosco in Italia. 150 anni di educazione*, cit., p. 254.

¹⁰⁹⁵ P. Braido, *L'Oratorio salesiano in Italia e la catechesi in un contesto socio-politico inedito (1922-1943)*, in «Ricerche Storiche Salesiane», XLVIII, 2006, p. 12.

¹⁰⁹⁶ Il fascismo accusava l'Azione Cattolica Italiana di aver continuato a sconfinare nell'azione politica in funzione di una rinascita del Partito Popolare. Tuttavia, il centro del conflitto sembra essere stata l'intenzione del regime di possedere l'intero monopolio educativo.

¹⁰⁹⁷ S. Oni, *I Salesiani e l'educazione dei giovani durante il periodo del fascismo*, cit. p. 257.

¹⁰⁹⁸ Ivi, p. 261.

¹⁰⁹⁹ Ciò, infatti, portò all'infiltrazione fascista nei vertici di molti dei loro organi di governo, tanto che nel 1927 la Santa Sede fu costretta a sciogliere l'Opera Bonomelli. Cfr. P. Cannistraro, G. Rosoli, *Emigrazione, Chiesa e fascismo. Lo scioglimento dell'Opera Bonomelli (1922-1928)*, Roma, Studium, 1979.

¹¹⁰⁰ A. Turiano, *Masculinity, Industrial Education and Fascism in Egypt*, cit. G. Rossi, *La politica culturale italiana all'estero e l'idealità della "patria"*, cit. pp. 62-79.

Le case salesiane di oltre oceano continuano a darmi dispiaceri! L'italianità va rapidissimamente scomparendo nelle Case delle Tre Americhe e gli episodi che mi vanno segnalando i nostri Ambasciatori, Ministri e Consoli si fanno ogni giorno più impressionanti. La lingua italiana è negletta nelle scuole; i dirigenti non ne vogliono sapere di italianità e non sono rari i casi di ostentata indifferenza alle stesse cortesie delle nostre Autorità [...]. Troppo poco si fa per la lingua italiana [...] Procedendo così fra pochi decenni dell'Italia e dello spirito italiano non vi sarà traccia nelle Case di don Bosco fuori dei confini del Regno. E non sono pessimista¹¹⁰¹

Purtroppo, la risposta ufficiale che diede l'ordine a Parini non è stata trovata. Tuttavia, l'archivio salesiano a Roma conserva una serie di lettere sull'argomento che, secondo Rossi¹¹⁰², furono inviate in forma riservata da diverse autorità dell'ordine al Rettore Maggiore. Una di esse, che appartiene con molta probabilità a Stefano Trione¹¹⁰³, ricordava che i salesiani non dovevano fare «propaganda italiana» all'estero con «sbandieramenti o manifestazioni patriottiche», in quanto un tale atteggiamento «renderebbe sospetti i Religiosi, vigilata l'opera loro, ostacolate le loro iniziative e forse peggio». ¹¹⁰⁴ Inoltre, sottolineava che nei Paesi dove l'insegnamento dell'italiano era facoltativo, si dovevano adottare «quei criteri di prudenza che esige l'ipersensibilità nazionalistica degli 'indigeni» in modo di evitare «compromettere i risultati positivi e reali con strombazzature inconsulte con vampate di fumo». ¹¹⁰⁵ La lettera, infatti, era chiara nel sostenere che i salesiani «non possono e non devono apparire come strumenti politici». ¹¹⁰⁶ Da parte sua, Bartolomeo Fascie, Consigliere Scolastico Generale, segnalò al Rettore Maggiore che in America gli italiani non desideravano insegnare l'italiano ai figli: «In generale nessuno in quelle Nazioni vuol passare per "gringo" o straniero; anzi talora si va ad eccessi opposti». ¹¹⁰⁷

¹¹⁰¹ ASC A 921, Emigranti, Italiani all'estero, *Lettera di Pietro Parini a don Francesco Tomasetti*, 08/07/1932.

¹¹⁰² G. Rossi, *Emigrazione e diffusione della lingua italiana*, cit. p. 64.

¹¹⁰³ Sulla figura di Trione, Rossi ritiene che «la sua attività possiamo definirla prodigiosa per il ministero sacerdotale, per l'organizzazione dei cooperatori, per la cura degli emigranti, per la diffusione della buona stampa e per la propaganda dello spirito e delle opere di don Bosco. I giornali, alla sua morte, hanno messo in risalto il suo impegno per l'armonia conciliativa tra Chiesa e Stato, svolta con una serie di conferenze ispirate al Santo, per la cura degli immigrati di tutte le nazioni, accentuata dai suoi viaggi in vari Stati di Europa, di Oriente e dell'America Latina». G. Rossi, *Nazionalismi, italianità, strategia dei Salesiani all'estero*, cit. p. 177.

¹¹⁰⁴ ASC A921, Emigrati, fasc. 9, *Relazione anonima per rispondere alle accuse di scarsa italianità e di poco attaccamento alla madre patria da parte dei salesiani all'estero e in particolare di limitato interesse per la diffusione della lingua e della cultura italiana*. Torino, 1932. Trascritta da G. Rossi, *Emigrazione e diffusione della lingua italiana*, cit. Appendice di documenti, pp. 80-84.

¹¹⁰⁵ Ibidem.

¹¹⁰⁶ Ibidem.

¹¹⁰⁷ ACS, Emigrati, A912, f. 02, *Lettera di Don Bartolomeo Fascie*, Torino 08/1932.

Riguarda al caso argentino va innanzitutto sottolineato che durante il Ventennio gli studenti delle scuole salesiane a Buenos Aires aumentarono notevolmente, passando da 5286 nel 1922¹¹⁰⁸ a 5997 nel 1930.¹¹⁰⁹ Secondo un rapporto dell'ordine del 1923, tra il 40 % e il 50 % degli alunni erano italiani o figli di italiani.¹¹¹⁰ Questo “boom” di studenti era attribuito dal padre spagnolo González del Pino, direttore del collegio “Don Bosco” di via Solís, alla riuscita distribuzione delle scuole salesiane in diversi punti della città e alla varietà della loro offerta formativa.¹¹¹¹ Bisogna anche considerare che tra gli anni Venti e Trenta in Argentina il mondo cattolico sperimentò un notevole recupero¹¹¹², come dimostrato dalla massiccia mobilitazione sociale suscitata dal XXXII Congresso Eucaristico Internazionale tenutosi a Buenos Aires nel 1934.

In merito alla diffusione dell'italianità, nel già citato rapporto del 1923, Michelle Tonelli elencava le seguenti attività, che evidenziano un atteggiamento “prudente” nei confronti sia delle autorità italiane che di quelle argentine:

- 1) Su vari collegi Salesiani sventola la bandiera italiana in occasione di feste patrie.
- 2) Le RR. Autorità italiane sono sovente inviate a visitare i nostri istituti e sempre espressero a voce ed in iscritto la loro compiacenza.
- 3) I più illustri personaggi italiani che visitano l'Argentina furono e sono ospiti ambiti nei nostri collegi: da Orlando a Caviglia, al Principe di Savoia con la corazzata Roma alla missione di aviazione al San Conte di Valperga ecc. ecc.
- 4) La festa dello Statuto, in opposizione alla festa del 20 settembre, è sempre celebrata con solennità e intervento delle R.R Autorità in vari centri.
La festa del Papa, con conferenze in italiano.
- 5) Commemorazioni patriottiche. Durante la guerra al porto si distribuirono parecchie migliaia di medaglie di Maria Ausiliatrice con nastri tricolori e argentini appuntandole al petto di ogni riservista e in partenza apposite signore italiane.

Nella Chiesa Italiana di Mater Misericordiae si celebrano con intervento delle RR. Autorità varie messe di propiziazione per la vittoria. Il Te Deum per la vittoria alla presenza di 14 ministri alleati, funerali pel soldato ignoto e per le vittime dei vari terremoti ecc.

¹¹⁰⁸ MAE, *Annuario delle scuole italiane all'estero governative e sussidiate 1921-1922*, Roma, società tipografica A. Manuzio, 1923, p. 21

¹¹⁰⁹ Ministero degli Affari Esteri, Direzione Generale degli Italiani all'Estero e Scuole, *Annuario delle scuole italiane all'estero 1930-VIII*, Roma, Tipografia del ministero degli Affari Esteri, 1930-VIII, p. 84.

¹¹¹⁰ ACS, Emigrati, A913, M. Tonelli, *Brevi note sull'azione salesiana in Argentina a favore degli italiani*, Roma, 06/12/1923, f. 9.

¹¹¹¹ *Nelle scuole dei figli di “Don Bosco”, Dove s'insegna l'italiano e non v'è crisi di alunni*, in «La Patria degli italiani», Buenos Aires, 10/02/1929.

¹¹¹² Cfr. R. Di Stefano, L. Zanatta, *Historia de la Iglesia argentina. Desde la conquista hasta fines del siglo XX*, Buenos Aires, Sudamericana, 2009, pp. 364-417.

- 6) Le uniche commemorazioni cattoliche di Dante -nella colonia italiana- presenti le RR. Autorità, si tennero nei collegi Salesiani [...] Si diffuse edizioni speciali salesiane in spagnolo su Dante e la Enciclica di Benedetto XV ecc.
- 7) Si organizzarono collette per gli orfani della guerra d'Italia, per i riservisti (ospiti per un mese in numero di 40 circa, a richiesta delle RR. Autorità nel Collegio di S. Caterina) per le vittime del terremoto di Messina e di Toscana, ecc. ecc.
- 8) Si facilitarono concedendo ospitalità saloni e propaganda alle varie missioni italiane a scopi di beneficenza, a scopi artistici, culturali e sociali [...] ¹¹¹³

Il rapporto fu letto da Ciro Trabalza, definito da Tonelli come un «amico nostro», che «fa molto assegnamento sulla nostra cooperazione e la preferisce alle scuole laiche» e «si dà sufficientemente conto delle difficoltà che si incontrano all'estero per l'insegnamento della lingua italiana». ¹¹¹⁴ Successivamente, Trabalza propose di creare una «scuola italiana libera» per gli studenti italiani delle scuole salesiane ¹¹¹⁵, suscitando una risposta positiva in Tonelli, che scrisse ai confratelli «e noi che si è parlato tante volte delle scuole italiane laiche [ovvero, quelle delle AIMS], ora, potendo sostituirle in qualche modo, se non lo facciamo avremmo torto». ¹¹¹⁶ Tuttavia, non sono state ritrovate prove di realizzazione del progetto. Al contrario, i successivi rapporti di diversi informatori del MAE criticano duramente lo scarso impegno dell'ordine in materia di «italianità».

Nel 1924, per esempio, l'abate Aleramo Cravosio, membro della comitiva che accompagnò il Principe Umberto in America Latina, segnalò che nell'Istituto Pio IX e nell'Istituto di Maria Ausiliatrice di «Almagro» l'insegnamento dell'italiano risultava carente, soprattutto nelle scuole secondarie, e che la storia e la letteratura italiana erano quasi del tutto assenti. ¹¹¹⁷ La stessa opinione veniva espressa in un rapporto "riservatissimo" e anonimo inviato nel 1927 al MAE, il quale lamentava che l'organizzazione delle scuole salesiane in Argentina e Uruguay fosse basata sugli interessi locali, in quanto gli studenti traevano da essa «ragioni di attaccamento e di persuasione alla terra che li ospita», mentre «della terra di origine non mantengono che un ricordo che non tarda a impallidirsi e a spegnersi». ¹¹¹⁸ Inoltre, il rapporto segnalava che in entrambi i Paesi le istituzioni salesiane erano «organizzate e finanziate dai governi locali», motivo per cui l'influenza dell'alto

¹¹¹³ ACS, Emigrati, A913, M. Tonelli, *Brevi note sull'azione salesiana*, cit. pp. 5-7.

¹¹¹⁴ ACS, Emigrati, A913, M. Tonelli, *Commenti e osservazioni*, p. 6.

¹¹¹⁵ Ivi, p. 7.

¹¹¹⁶ Ibidem.

¹¹¹⁷ ASMAE, AS. 1923-1928, b. 634, *Relazione sugli istituti d'istruzione e di educazione di carattere italiano a Buenos Aires, La Plata e Montevideo compilata a cura dell'abate prof. Aleramo Cravosio, cappellano capo R. Marina*. Bordo 12 settembre 1924.

¹¹¹⁸ ASMAE, AS. 1929-1935 b. 778, *Ministero degli Affari Esteri. "Riservatissima". Relazione a Sua Eccellenza. Il problema centrale della cultura italiana in Argentina e nell'Uruguay*, Roma 08/03/1927, f. 2.

clero italiano restava senza effetto: «la struttura colà costituita è così profondamente cimentata sugli interessi locali da non poter soffrire deviazioni radicali».¹¹¹⁹

Comunque, come già evidenziato in precedenza, esistono alcune ricerche che suggeriscono un allineamento ideologico tra i salesiani e il regime fascista, che potrebbe aver influenzato l'insegnamento presso le scuole dell'ordine in Argentina. Concretamente, Bertagna ha segnalato che «Il favore con cui guardavano al fascismo le principali riviste dei salesiani che uscivano in quegli anni in Argentina, i settimanali Cristofolo Colombo e Vita Coloniale, che si stampavano rispettivamente a Rosario e Córdoba, induce a sospettare, in ogni caso, che anche in campo educativo l'ordine fosse piuttosto allineato al regime, che per altri versi destinò alle scuole all'estero maggiori risorse rispetto al passato».¹¹²⁰ Nel caso della città di Buenos Aires, è probabile che alcuni religiosi aderissero al regime: il cappellano dell'O.G.I.E, per esempio, era salesiano.¹¹²¹ Inoltre, va sottolineato che l'ordine migliorò il suo rapporto con la "Pro Schola": gli artigiani del "Pio IX", per esempio, costruirono e donarono i crocifissi introdotti nelle scuole italiane nel 1923¹¹²² e vendettero all'Istituto medio italo-argentino mobili e materiale scolastico «di buona qualità ed a un prezzo conveniente».¹¹²³ Del resto, va anche menzionato che gli studenti della scuola di via Cerrito erano battezzati nella Chiesa salesiana di San Carlos.¹¹²⁴ Tuttavia, non sono state trovate fonti che dimostrino l'adozione di linea ideologica istituzionale di stampo fascista presso le scuole salesiane: il giornale "La Italia del Popolo", per esempio, non si pronunciò al riguardo, mentre la "Comisión de Actividades Anti-Argentinas" escluse l'ordine dalle indagini sull'infiltrazione totalitaria nell'ambito educativo.¹¹²⁵ Possiamo, quindi, concludere che i salesiani adottarono un atteggiamento prudente e cordiale verso le autorità italiane, cercando di dimostrare il loro impegno nella diffusione dell'italianità senza però voler "apparire come strumenti politici", così da evitare possibili problemi con le autorità argentine e forse con le famiglie degli studenti. È importante ricordare che la maggior parte dei migranti era diffidente nei confronti del regime.

¹¹¹⁹ Ibidem.

¹¹²⁰ F. Bertagna, *Fare gli italiani all'estero*, cit. p. 50.

¹¹²¹ L. Fotia, *La politica culturale del fascismo in Argentina (1923-1940)*, cit. p. 312.

¹¹²² ACS, Emigrati. A913, Sig. Emilio Fraschini, Buenos Aires 02/03/1923. *Quattro lettere: 1. Fraschini chiede crocifissi per le scuole italiane 2. Don Valentino Bonatti scrive che gli invierà 3. Fraschini ringrazia 4. Don Bonetti gli invia.*

¹¹²³ ASMAE, AS. 1929-1935 b. 778, *Relazione del professore Alberto Zama*, Buenos Aires 16/05/1935, f. 5.

¹¹²⁴ ASMAE, AS. 1936-1945, b. 57, *Scuole italiane all'estero. R. Consolato di Buenos Aires, Scuola elementare Cerrito in Buenos Aires, Relazione finale dell'insegnate*, f. 2.

¹¹²⁵ Al riguardo è stato trovato solo un intervento di Dickmann nella seduta legislativa del 7 giugno del 1939, in cui segnalava che presso la scuola salesiana di arti e mestieri di Comodoro Rivadavia (provincia di Chubut), aveva trovato un programma in cui il primo articolo diceva "Enseñanza del fascismo". E. Dickmann, *La infiltración nazi-fascista en la Argentina*, Buenos Aires, Ediciones Sociales Argentinas, 1939, pp. 85-86.

4. Conclusioni

La ricerca porta a concludere che l'adesione delle scuole salesiane al progetto educativo italiano fu contraddistinta dall'ambiguità. Da un lato, esse accoglievano una grande quantità di figli di italiani, percepivano sussidi del MAE, ospitavano alle autorità italiane che vistavano il Paese, ecc. Dall'altro, sostenevano una promozione prudente dell'italianità per non sollevare sospetti né andare contro gli interessi delle famiglie integrate nella realtà sudamericana. Inoltre, la nascita di una nuova generazione di salesiani argentini e le pressioni nazionalistiche della Chiesa locale imposero ulteriori limiti al progetto italiano, condiviso solo in parte dall'ordine di don Bosco. In effetti, l'obiettivo centrale dei salesiani non era "educare italianamente", ma continuare in Argentina il progetto religioso, educativo e sociale iniziato in Piemonte.

Tuttavia, è importante sottolineare che la scuola salesiana ottenne una maggiore adesione dai migranti rispetto a quelle delle AIMS e della "Pro Schola". Innanzitutto, la scuola salesiana riusciva ad alimentare la fede cattolica di molte famiglie italiane, al contrario delle scuole delle AIMS che offrivano un'educazione laica. In questo senso, è anche da considerare la forte influenza delle autorità religiose nella vita dei migranti, che evidentemente continuò a operare in Argentina, anche se con nuove caratteristiche. In secondo luogo, i salesiani avevano una forte presenza sul territorio con patronati, cooperative e associazioni di mutuo soccorso, che probabilmente influenzò la decisione dei genitori di affidare l'educazione dei figli alla "famiglia salesiana". È molto probabile, del resto, che molti italiani conoscessero già le attività dell'ordine prima di migrare a Buenos Aires: infatti, alcune cronache dei primi salesiani affermano che ritrovarono a La Boca ex studenti degli oratori piemontesi.¹¹²⁶ Terzo, le scuole salesiane promuovevano molto più fortemente l'inclusione sociale e lavorativa degli studenti, il che era apprezzato dalle famiglie di classi medio-basse senza prospettive di ritorno in Italia. L'offerta salesiana insegnava lo spagnolo come prima lingua e permetteva agli studenti l'ulteriore proseguimento degli studi superiori e/o l'acquisizione di un mestiere. Infine, le scuole dell'ordine avevano migliori strutture rispetto alle AIMS, che faticavano a raggiungere i quartieri del Sud della città con alta presenza di italiani, e godevano di una reputazione pubblica superiore grazie alla prudenza nell'insegnamento dell'italiano, che evitò le polemiche di "anti-argentinismo".

¹¹²⁶ J. Borrego, *Giovanni Battista Baccino, Estudio y edición de su Biografía y Epistolario*, Roma, LAS, 1977, p. 86.

Conclusioni

Arrivati a questo punto, è finalmente giunto il momento di rispondere alla domanda di Sarmiento sul significato del progetto educativo italiano. Innanzitutto, è importante sottolineare che la costruzione della scuola italiana a Buenos Aires coinvolse diversi attori, ognuno dei quali attribuì a tali istituzioni significati differenti. Inoltre, i progetti mutarono nel tempo, adattandosi alle trasformazioni del contesto internazionale. Pertanto, l'espressione "educare italianamente" va analizzata nel contesto storico specifico.

In merito alle origini delle scuole, le fonti consultate suggeriscono che le prime fondazioni non possono essere ridotte a un'unica finalità nazionalistica (preservare l'italianità dei figli dei migranti) o a una ragione strumentale (colmare la mancanza di scuole pubbliche). La nascita delle scuole italiane fu il risultato di molteplici fattori, tra cui l'adesione all'idealità risorgimentale dei dirigenti delle AIMS, i loro sforzi per costruire una "colonia italiana" omogenea e guidata da loro e il bisogno d'istruzione dei soci. Per questo motivo, pare corretto pensare che le interpretazioni nazionalistiche sulle origini delle scuole costituiscano "usi del passato" volti a giustificare diversi progetti politici, quali la creazione della scuola pubblica argentina e la costruzione della leadership italiana.

L'ulteriore diffusione delle scuole italiane è anche da attribuire all'intenzione dei dirigenti delle AIMS di offrire un "servizio in più" per attirare nuovi soci, nonché al loro progetto di creare un'alternativa educativa femminile, di orientamento liberale e laico, in contrasto con l'opzione religiosa dominante in città. Tuttavia, anche se all'inizio le scuole italiane godettero di una buona accoglienza da parte dei soci, verso gli anni Ottanta dell'Ottocento iniziarono a essere criticate poiché trasmettevano conoscenze non sempre adatte alle necessità degli studenti, mancavano di materiali didattici e avevano un corpo docente sottopagato e non sempre qualificato. A questi problemi cercò di dare risposta il PCPI che, nonostante trascurasse la questione della formazione professionale, propose diverse misure per migliorare il funzionamento delle scuole, come l'aumento degli stipendi dei docenti, la creazione di una giunta scolastica unica e l'elaborazione di un programma didattico misto.

Riguardo a quest'ultimo punto è importante sottolineare che, a differenza di quanto sostenuto da Sarmiento, per i relatori del PCPI "educare italianamente" non significava evitare l'integrazione degli studenti nella società argentina, bensì discutere della modalità con cui tale processo doveva avvenire. Secondo loro, i bambini dovevano acquistare gli strumenti necessari per partecipare pienamente alla vita del Paese sudamericano, pur "conservando" la lingua e la cultura italiana.

Inoltre, dovevano imparare a sentirsi orgogliosi delle loro origini e del contributo degli italiani al “progresso” dell’Argentina. Si trattava di un modello di cittadinanza molto diverso a quello gradualmente costruito dallo Stato argentino, basato sull’idea di una cultura nazionale preesistente all’arrivo dei migranti a cui questi ultimi dovevano assimilarsi. Non a caso, le scuole italiane furono duramente criticate dai nazionalisti argentini, che attraverso le loro dichiarazioni pubbliche contribuirono a peggiorare la reputazione dell’educazione italiana. È comunque da sottolineare che le alte autorità del CNE non aderirono a questa linea di pensiero e cercarono di integrare le scuole italiane nel progetto educativo nazionale per mezzo una serie di misure che, tuttavia, incontrarono difficoltà nell’attuazione.

Più efficace risultò la diffusione della scuola pubblica che, tra Otto e Novecento, entrò in concorrenza con la scuola italiana, afflitta da diversi problemi, come la resistenza dei soci ad aumentare le spese scolastiche, lo spostamento degli italiani nei quartieri lontani dalle sedi centrali delle AIMS e la progressiva integrazione delle nuove generazioni nella società argentina. Va anche notata la concorrenza con la scuola salesiana che, pur non pienamente compromessa con il progetto di “educare italianamente”, accoglieva numerosi figli di italiani. Di conseguenza, le scuole delle AIMS sperimentarono un forte calo di studenti, che mise a serio rischio la continuità del progetto educativo. Infatti, solo le AIMS più grandi riuscirono a sostenere le scuole che, nonostante tutto, continuarono a essere scelte da un piccolo gruppo di soci interessati a preservare il legame culturale tra i membri della famiglia emigrata.

Tuttavia, a cavallo dei secoli, il motto “educare italianamente” acquistò nuovi significati. In linea con la politica di potenza del MAE, le autorità diplomatiche italiane cercarono di assumere una presenza più importante nella direzione delle scuole al fine di promuovere l’espansione della nazione. Non a caso, alcuni dirigenti delle AIMS iniziarono a sostenere che l’obiettivo delle scuole era evitare l’assorbimento culturale dei figli degli italiani, lasciando in Argentina un “vago lampo di italianità”. Va comunque notato che queste “idealità nazionalistiche” trovarono nella pratica seri limiti finanziari, in quanto i sussidi scolastici inviati dal MAE erano molto scarsi: le scuole italiane dell’Argentina non erano una priorità dell’ente. Inoltre, il veloce processo di integrazione dei migranti e la forte opposizione del nazionalismo argentino alla scuola etnica resero poco fattibile l’implementazione di un modello educativo orientato alla formazione di una “colonia” italiana.

Successivamente, la Grande Guerra stimolò una rinascita di patriottismo italiano a Buenos Aires, che si rifletté nella creazione dei “battaglioni scolastici” e nell’istituzione delle “conferenze patriottiche” presso le scuole italiane. Tuttavia, il fervore patriottico riguardò un ristretto numero di migranti e non riuscì a risolvere la crisi delle scuole delle AIMS, che continuavano a essere

frequentate da pochi alunni. In realtà, fu l'ascesa al potere del fascismo ciò che modificò radicalmente il progetto educativo italiano, segnando la divisione politica delle scuole. Da un lato, la "Pro Schola" fu affidata al direttore Ferraro e sottoposta a una "pseudo" riforma Gentile, che portò sostanziali modifiche nel corpo docente, nei materiali didattici e nei metodi di insegnamento. Dall'altro, le cosiddette "scuole libere", che rinunciarono al sussidio del MAE e gradualmente costruirono un'alternativa educativa di stampo laico e democratico. A tale divisione si potrebbe aggiungere il caso della "Nazionale Italiana", allineata alla politica educativa del MAE ma gestita dalla propria AIMS fino al 1929, quando lo scarso numero di studenti fece sì che la scuola chiudesse le porte.

Negli anni Trenta, nell'ambito di una politica estera italiana molto più aggressiva, entrambi i progetti scolastici subirono una radicale trasformazione. Nel caso della "Pro Schola", il processo di fascistizzazione avviato da Ferraro fu approfondito dal gruppo di maestre governative inviate dalla DGIES, che cercarono di educare gli studenti ai valori del fascismo e a un nazionalismo di stampo colonialista, che concepiva l'Argentina come un Paese inferiore e "fatto" dagli italo-discendenti. Tuttavia, ancora una volta il contesto locale limitò il progetto italiano, in quanto l'indifferenza dei migranti nei confronti del fascismo rese molto difficile la diffusione della scuola italiana. Inoltre, la "Pro Schola" dovette adattare il suo modello educativo alla normativa argentina non solo per evitare problemi con le autorità nazionali, ma soprattutto perché, come affermava Doglia, le famiglie degli studenti «tendono a fini pratici ed utilitari e valorizzano la scuola che meglio prepara i loro figli alla vita di qui». ¹¹²⁷ La popolazione delle scuole italiane, infatti, continuò a essere costituita da famiglie di lavoratori senza prospettive di ritorno in Italia e interessate a offrire ai figli strumenti per progredire in Argentina. Non a caso, l'esperienza dell'Istituto Medio Italo-Argentino, rivolto alle famiglie agiate della "colonia", si rivelò un completo fallimento.

Per quanto riguarda le "scuole libere", gli archivi ci hanno solo permesso di ricostruire l'esperienza della scuola "de Amicis", che gradualmente rafforzò la sua componente antifascista. Pur conservando una retorica pubblica "apolitica", la scuola fu gestita da persone e istituzioni fortemente compromesse con il movimento antifascista, che cercarono di imprimere all'offerta educativa un orientamento democratico, laico e liberale, rispettoso delle tradizioni nazionali di entrambi i Paesi. Tuttavia, anche in questo caso il processo d'integrazione degli italiani in Argentina fece sì che il numero di studenti fosse scarso e che le finanze dell'AIMS non riuscissero a sostenere il progetto educativo. Per questo motivo, i soci dell'AIMS si divisero tra i "sostenitori" delle scuole, interessati a trasmettere ai bambini i "veri" valori dell'italianità, e gli "oppositori delle scuole",

¹¹²⁷ ASMAE, AS. 1929-1935 b. 778, S. Doglia, *Prima relazione sulle scuole italiane in Buenos Aires*, Buenos Aires 09/05/1932.

inclinò a usufruire dell'offerta educativa pubblica, risparmiando le spese solitamente destinate alla "de Amicis".

L'inizio degli anni Quaranta segnò la fine di entrambi i progetti, non solo per i limiti normativi imposti dalle autorità politiche argentine, ma anche perché le circostanze che avevano dato vita alle scuole italiane si erano spente: il sistema educativo argentino era pienamente consolidato, gli italiani si erano integrati nella società locale e il regime fascista era crollato. Tuttavia, restano ancora molti interrogativi sul processo di chiusura delle scuole italiane, come per esempio, cosa succedette con i loro insegnanti. Nel caso di Silvia Doglia, sappiamo che nel 1939 partì da Buenos Aires verso Tirana, dove lavorò per circa due anni alla scuola italiana della città albanese. Successivamente, nel 1942 il MAE la trasferì a Zante (Isole Ioniche), dove dopo l'armistizio del 1943 fu fatta prigioniera e inviata in un carcere ad Atene, restando lì fino al 1945 quando fu liberata, tornando subito in Italia.¹¹²⁸ Invece, altri ex insegnanti della "Pro Schola" continuarono a lavorare in Argentina, come le maestre Olga Bossatti e Marta Zuffi, che passarono a far parte del corpo docente della "Asociación Dante Alighieri".¹¹²⁹ Estremamente interessante è anche la storia del l'ex direttore Pietro Galgani, che dopo la chiusura della "Pro Schola" si trasferì a La Plata per lavorare nella scuola italiana della città, che era una delle più fascistizzate dal Paese. Nel 1943, Galgani si rifiutò di fare il giuramento di lealtà al re e al governo di Badoglio, unendosi alla «dissidenza neo-fascista»¹¹³⁰ insieme ad altri maestri italiani e a un gruppo di ex "agenti consolari" che, secondo l'Ambasciata a Buenos Aires, ancora nel 1944 lavoravano «sotto la guida dei consoli ai loro vari posti e stanno compiendo un utile lavoro di collaborazione e di persuasione su un gran numero di italiani ancora di pareri diversi in seguito alla propaganda del foglio fascista repubblicano "Il Mattino d'Italia"». ¹¹³¹ In effetti, dopo la caduta di Mussolini alcuni gruppi di "fedelissimi" rimasero attivi, preparando l'emigrazione degli esiliati fascisti.¹¹³²

Secondo Bertagna¹¹³³, alcuni dei fascisti emigrati in Argentina nel secondo dopoguerra, come Alfredo Maltini, combattente della Repubblica di Salò, furono tra i promotori di alcune iniziative educative, come la fondazione del "Centro Culturale Italiano", inaugurato per iniziativa privata negli anni Cinquanta. Il fenomeno merita ulteriori approfondimenti, così come le altre esperienze

¹¹²⁸ ASMAE, AS. 1920-1955 (Fasc. pers. Docente estero non più in servizio), b.207 *Silvia Doglia*.

¹¹²⁹ ASSDA, SCE (1891-2002), b. 89 Buenos Aires (Argentina), f. Comitato di Buenos Aires 14/05/1945-27/10/1949, *Lettera della Asociación Dante Alighieri al Dott. Umberto Calosso, Commissario Straordinario della Sociedad Nazionale "Dante Alighieri"*, Buenos Aires, 08/03/1946.

¹¹³⁰ ASMAE, AS. 1920-1955 (Fasc. pers. Docente estero non più in servizio), b. 251, *Pietro Galgani. Rapporto consolare firmato dal console Liborio Garbaccio*, Buenos Aires 30/10/1943.

¹¹³¹ ASMAE, AS. 1920-1955 (Fasc. pers. Docente estero non più in servizio), b. 251, *Pietro Galgani, Rapporto dell'Ambasciata italiana a Buenos Aires*, 10/01/1944.

¹¹³² F. Bertagna, *La Patria di riserva. L'emigrazione fascista in Argentina*, Roma, Donizelli Editore, 2006.

¹¹³³ Id., *Fare gli italiani all'estero: immigrati e scuole italiane in Argentina*, cit. pp., 50-52.

scolastiche intraprese nell'ambito della rinascita dei flussi migratori italiani di metà Novecento: la creazione della scuola "Cristofolo Colombo" (1952) e la "rifondazione" della "Edmondo de Amicis" (1958), due istituzioni che ancora oggi funzionano nella città di Buenos Aires, accogliendo una popolazione scolastica molto più numerosa e agiata rispetto alle prime scuole delle AIMS.

Un altro argomento da approfondire riguarda l'esperienza delle numerose scuole italiane fondate in diverse città e località della provincia di Buenos Aires, nonché nelle provincie di Santa Fe, Entre Ríos, Mendoza e Córdoba. Qual è stato il significato di "educare italianamente" per loro? Poiché la bibliografia in merito è nella maggior parte dei casi inesistente, la tematica richiede un'approfondita ricerca che potrebbe beneficiare sia dei fondi del MAE sia del materiale delle diverse AIMS e delle scuole italiane ancora attive nel territorio nazionale. Tuttavia, è possibile anticipare che le peculiarità delle scuole italiane nella città di Buenos Aires difficilmente potranno essere riprodotte in altre zone del Paese, soprattutto nelle aree rurali. Molteplici fattori rendono le esperienze dissimili, come la diversità socioeconomica delle comunità migranti, il loro differente inserimento nella società argentina e i diversi ritmi di espansione della scuola pubblica nel territorio argentino.

Infine, restano da analizzare gli scambi pedagogici tra l'Italia e l'Argentina e, più in particolare, la ricezione sudamericana del progetto educativo fascista. Ciò contribuirebbe a una maggiore comprensione del ruolo e del funzionamento del corpo di ispettori delle scuole private, che potrebbe beneficiare anche di un'indagine prosopografica.

Per concludere, vorrei riportare una riflessione di Devoto¹¹³⁴ sull'importanza delle memorie familiari nella trasmissione del patrimonio culturale italiano. È interessante notare che nonostante la stragrande maggioranza dei migranti non avesse frequentato la scuola italiana, lasciò alle nuove generazioni aneddoti, fotografie, oggetti, ricette, ecc. che con il tempo si rivelarono molto più efficaci delle attività intraprese delle istituzioni italiane per diffondere "l'alta cultura" italiana in Argentina. Mio nonno, per esempio, non ci parlò mai di Dante Alighieri o del Risorgimento, ma ci insegnò una tarantella che noi cantiamo ogni Capodanno, tra "chacareras", "tangos" e "cumbias". Forse questa è la forma che abbiamo trovato per mantenere viva una parte della nostra storia e per continuare a costruire la nostra identità.

¹¹³⁴ F. Devoto, *Le migrazioni italiane in Argentina: il problema dell'identità, delle migrazioni e del contesto*, cit. pp. 309-339.

Appendice

Tabella. n. 1. Popolazione italiana a Buenos Aires 1856-1936¹¹³⁵

Anno	Totale	Italiani	Percentuale di stranieri	Percentuale di italiani
1856	91.400	11.000	36	12
1869	187.346	44.000	49	23,6
1887	433.375	138.000	52,7	31,8
1895	663.854	182.000	52	27,4
1904	950.891	228.000	45	24
1909	1.231.698	277.000	45,5	22,5
1914	1.576.597	312.000	50,6	19,8
1936	2.415.142	299.00	36,1	12,4

Tabella. n.2. Immigrazione netta in Argentina, 1861-1940¹¹³⁶

Anni	Totale	Italiani
1861-1870	76.594	49.638
1871-1880	85.122	37.225
1881-1890	637.667	365.568
1891-1900	319.882	201.218
1901-1910	1.120.222	452.089
1911-1920	269.094	2.990
1921-1930	877.970	368.747
1931-1940	72.740	24.004

¹¹³⁵S. Baily, A. Scarli. *Las sociedades de ayuda mutua*, cit. p 488. Fonti: Segundo censo de la República Argentina (1895, 3 vols); Tercer censo de la República Argentina (1914, 10 vols); Censo general de la ciudad de Buenos Aires (1887, 2 vols); Censo general de la ciudad de Buenos Aires (1904, 1 vol.) Censo general de la ciudad de Buenos Aires (1936, 4. Vols).

¹¹³⁶Ibidem. Fonti: Dirección de inmigración: Resúmen estadístico del movimiento migratorio en la República Argentina, 1857-1924 (Buenos Aires, 1925); Gino Germani, *Política y sociedad en una época de transición*, Buenos Aires, 1962; Associazione per lo sviluppo della industria nel Mezzogiorno, *Statistiche sul mezzogiorno d'Italia*, 1861-1953, Roma, 1954.

Tabella n. 3. Anno di fondazione e tipologia di scuola

Società	Anno di fondazione della prima scuola	Anno di fondazione della Società	Tipologia di scuola
Unione e Benevolenza	1867	1858	Elementale maschili
Nazionale Italiana	1867	1861	Elementale maschile- Elementale femminile
Unione Operai Italiani	1876	1874	Elementale femminile
Colonia Italiana	1877	1877	Elementale femminile
Italia Unita	1878	1878	Elementale maschile
Società Italiana di mutuo soccorso di Belgrano	1880	1879	Elementale maschile
Italia	1884	1883	Elementale
Margherita di Savoia	1885	1879	Asilo infantile
Unione Meridionale	1887	1884	Elementale mista
Patria e Lavoro	1888	1878	Elementale mista
Umberto I	1891	1890	Elementale mista
Nuova XX Settembre	1894	1894	Elementale femminile
Protezione asili d'infanzia	1896	1896	Asilo infantile
Maggiore Pietro Toselli	1898	1896	Scuola per adulti (diurne e serali)
Le Italiane al Plata	1898	1898	Scuola professionale femminile
Cavour	1898	1890	Elementale mista
La Italiana	1905	1904	Elementale

Tabella. n. 5. Prospetto della scuola femminile della "Società XX Settembre" 1895¹¹³⁷

Professione	N°	Categoria
Calzolaio	6	Lavoratore qualificato e semi-qualificato
Carrettiere	7	Lavoratore non qualificato
Commerciante	10	Commerciante
Fab. Liquori	1	Lavoratore qualificato e semi-qualificato
Fab. Mosaici	1	Lavoratore qualificato e semi-qualificato
Fabbro	4	Lavoratore qualificato e semi-qualificato
Facchino	8	Lavoratore non qualificato
Falegname	7	Lavoratore qualificato e semi-qualificato
Giornaliere	8	Lavoratore non qualificato
Guardiano	1	Lavoratore non qualificato
Liquorista	2	Commerciante
Macchinista	5	Lavoratore qualificato e semi-qualificato
Meccanico	1	Lavoratore qualificato e semi-qualificato
Muratore	9	Lavoratore qualificato e semi-qualificato
Panettiere	2	Lavoratore qualificato e semi-qualificato
Pittore	2	Lavoratore qualificato e semi-qualificato
Pittore decoratore	1	Lavoratore qualificato e semi-qualificato
Sarto	1	Lavoratore qualificato e semi-qualificato
Trattore	4	Commerciante
Totale	80	

¹¹³⁷ ASMAE, AS.1880-1920, b. 337, cartella "XX Settembre", *Prospetto statistico della scuola femminile della società Nuova XX Settembre. 1895.*

Tabella. n. 6 Professioni dichiarate dai genitori di "Unione Operai Italiani" nel 1912¹¹³⁸

Professione	N	Categoria
Ortopedico	1	Professionista
Commerciante	22	Commerciante
Art. di canto	1	Professionista
Facchino	2	Lavoratore non qualificato
Veterinario	1	Professionista
Parrucchiere	1	Lavoratore qualificato o semi-qualificato
Falegname	5	Lavoratore qualificato o semi-qualificato
Cocchiere	1	Lavoratore non qualificato
Fruttivendole	1	Lavoratore non qualificato
Orefice	2	Lavoratore qualificato o semi-qualificato
Portinaio	2	Lavoratore non qualificato
Pasticciere	1	Lavoratore qualificato o semi-qualificato
Industriale	2	Industriale
Pellicciaio	1	Commerciante?
Oste	1	Commerciante
Barbiere	1	Lavoratore qualificato o semi-qualificato
Contabile	1	Lavoratore qualificato o semi-qualificato
Pittore	6	Lavoratore qualificato o semi-qualificato
Tipografo	1	Lavoratore qualificato o semi-qualificato
Elettricista	3	Lavoratore qualificato o semi-qualificato
Impiegato	3	Lavoratore non qualificato
Muratore	2	Lavoratore qualificato o semi-qualificato
Calzolaio	1	Lavoratore qualificato o semi-qualificato
Confettiere	1	Commerciante
Fotografo	1	Lavoratore qualificato o semi-qualificato
Prof. Musica	1	Professionista
Cantante	1	Professionista?
Artista	1	Professionista?

¹¹³⁸ AAUB, *Libro di visite e annotazioni della scuola Operai Italiani dal 1909 al 1919 e Scuola "Edmondo de Amicis" dal 1920 al 1924*, f. 43-50.

Intervista a Clelia Ballone, quartiere di Lugano, Buenos Aires, 12/01/2023

Guida di domande¹¹³⁹

Familia

1. ¿De dónde eran originarios sus padres? ¿Cuándo y por qué migraron a Argentina?
2. ¿De qué trabajaban?
3. ¿En qué barrio vivían?
4. ¿Dónde nació usted?
5. ¿Tiene hermanos? ¿Dónde nacieron?
6. ¿Su familia tenía contacto con otros italianos emigrados?
7. ¿Participaban de asociaciones italianas, como por ejemplo las asociaciones de ayuda mutua, los clubs italianos, los dopolavoro, etc?
8. ¿En qué idioma hablaba con sus padres y hermanos?
9. ¿Recuerda si hablaban de política italiana y/o argentina?
10. ¿Qué opinaban sus padres sobre el régimen de Mussolini?

Escuela

1. ¿En qué escuela inició la escuela primaria?
2. ¿Por qué sus padres decidieron cambiarla a una escuela italiana?
3. ¿A qué escuela italiana fue?
4. ¿Fue difícil el paso de la escuela argentina a la escuela italiana? ¿Eran muy distintas?
5. ¿Hablaban siempre en italiano dentro de la escuela? ¿Y con sus padres?
6. ¿Sus maestras eran todas italianas? ¿Cómo era el trato que tenían para con los estudiantes?
7. ¿Les hablaban sobre Mussolini y su gobierno?
8. ¿Podría decirme a qué sector social pertenecían sus compañeros y sus familias?
9. ¿Participaba de las “Piccole italiane”? ¿Le gustaba? ¿Qué actividades hacían?
10. Después de 1938, con las leyes raciales, muchos judíos emigraron de Italia a Argentina: ¿Usted tenía compañeros judíos? ¿Cómo los trataban en la escuela?
11. Entre 1938 y 1940 el estado argentino ordenó el cierre de las escuelas italianas, por la propaganda que hacían sobre el régimen de Mussolini ¿Recuerda el cierre de las escuelas? ¿Qué clima se vivía?

Recorrido escolar posterior

1. ¿Siguió estudiando? ¿Dónde?
2. ¿Siguió hablando el italiano?
3. ¿Se siente italiana?

¹¹³⁹ L'unica informazione posseduta sull'intervistata al momento della prima intervista era che aveva frequentato due anni una scuola italiana a Buenos Aires.

4. ¿Viajó o quiso viajar a Italia alguna vez?

Seconda intervista a Clelia Ballone, quartiere di Lugano, Buenos Aires, 23/01/2023

Guida di domande

Famiglia

1. ¿En qué idioma hablaba con su padre?
2. ¿Su familia estaba afiliada al Partito Fascista?
3. ¿Por qué su familia apoyaba el régimen de Mussolini? (repregunta)
4. ¿Su familia sufrió discriminación por su origen migrante?

Scuola

5. ¿Recuerda por qué su familia decidió cambiarla a una escuela italiana? (repregunta)
6. ¿Sus compañeros de la escuela italiana también frecuentaban el dopolavoro?
7. ¿Las familias de sus compañeros también apoyaban a Mussolini?
8. ¿Qué recuerda sobre la directora de las escuelas italianas, Silvia Doglia?
9. ¿Qué significaba para usted la figura de Mussolini?

Tabella n. 9 Orari festivi e collegi per fanciulli mantenuti dai Salesiani nella città di Buenos Aires (1905)¹¹⁴⁰

Nome del collegio	Anno di fondazione	Fanciulli degli oratori	Alumni pupilli		Alumni	Totale	Gratuiti	
			Studenti	Artigiani			Pupilli	Mezzi pupilli e esterni
		-						
Collegio Pio IX di Artes y Oficios	1877	-	300	255	-	555	184	
Collegio e Oratorio San Francisco de Sales (via Belgrano 3863)	1893	800	40		270	310	5	75
Collegio Don Bosco (Via Solis 252)	1875	250	-	-	110	110		12
Collegio Santa Catalina (via Brasil 864)	1885	500	79	-	309	388	24	90
Collegio San Juan Evangelista (La Boca)	1877	450	-	-	290	290	-	38
Collegio León XII (Maldonado y Belgrano)	1900	200	-	25	160	185	25	160
						1838		

¹¹⁴⁰ *Missioni salesiane nella Repubblica Argentina*, in Comitato della Camera Italiana di Commercio e Arti (Comp.), *Gli italiani nella repubblica Argentina*, p. 355.

Tabella n.10 “Orari festivi e collegi per fanciulli mantenuti dalle Sorelle di Maria del Soccorso nella città di Buenos Aires (1905)”¹¹⁴¹

Nome del collegio	Anno di fondazione	Fanciulli degli oratori	Alunne pupille		Alunne Mezzepupille esterne	Totale Delle alunne	Gratuiti	
			Studenti	Operaie			Pupille	Mezzo pupille e esterne
		-						
Instituto di Maria Ausiliatrice (Via Yapeyú 132)	1878	500	120	60	301	481	62	
Collegio di Maria ausiliatrice (via Palos 976, La Boca)	1879	700	-	-	512	512	-	
Collegio di Maria Ausiliatrice (via San Antonio 976, Barracas)	1890	200	1	-	163	164	-	
Collegio di Maria Ausiliatrice (via Garay 570)	1895	400	-	-	300	300	-	
						1457		

¹¹⁴¹ Ivi, p. 356.

Bibliografia

- AA. VV, *Algunos apuntes sobre historia oral y cómo abordarla*, Buenos Aires, Instituto histórico de la ciudad de Buenos Aires.
- AA.VV *L'associazionismo mazziniano. Atti dell'incontro di studio (Ostia, novembre 1976)*, Roma, Edizioni dell'Ateneo, 1982.
- Acha, O. *El pasado que no pasa. La Historikerstreit y algunos problemas actuales de la historiografía*, in «Entrepasados», Buenos Aires, 9, 1995, pp. 113-139.
- Albisetti, J. *Fröebel Crosses the Alps: Introducing the Kindergarten in Italy*, in «History of Education Quarterly», v. 49, n. 2, 2009, pp. 159-169.
- Alfieri, P. «*A qual fine vero e proprio debba rispondere la ginnastica nelle scuole*». *Emilio Baumann e la manualistica ad uso dei maestri elementari all'indomani della legge De Sanctis*, in «HECL», v. VIII, n.2, 2013, pp. 195-220.
- Aliano, D. *Mussolini's national project in Argentina*, Teaneck, Fairleigh Dickinson University press, Madison, 2012.
- Ambrosoli, L. *L'istruzione degli emigranti nella lotta contro l'analfabetismo in Italia tra Otto e Novecento*, in Brusa, C. Ghiringhelli, R. (a cura di), *Emigrazione e territorio: tra bisogno e ideale*, Varese, Ed. Lativa, 1995, v. I, pp. 63-74.
- Anderson, B. *Imagined communities: reflections on the origin and spread of nationalism*, London, Verso, 1983.
- Angeli Boero, P. De Luca, C. *La letteratura per l'infanzia*, Bari, Laterza, 2009.
- Arata, N. Mariño, M. *La educación en la Argentina. Una historia en 12 lecciones*, Buenos Aires, Centro de Publicaciones Educativas y Material didáctico, 2013.
- Arata, N. Pineau, P. (a cura di), *Latinoamérica: la educación y su historia. Nuevos enfoques para su debate y Enseñanza*, Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 2019.
- Arata, N. *Un episodio de la cultura material: la inauguración de 54 edificios escolares en la ciudad de Buenos Aires (1884-1886)*, in «Revista História da Educação (Online)», n. 23, 2019, pp. 1-29.
- Armus, D. *Diez años de historiografía sobre la inmigración masiva a la Argentina*, in «Estudios migratorios latinoamericanos», n. IV, 1986. pp. 431-460.
- Armus, D. *Las colonias de vacaciones: de la higiene a la recreación*, in Scharagrodsky, P.A (a cura di) *Miradas médicas sobre la "cultura física" en Argentina (1880-1970)*, Buenos Aires, Prometeo Libros, 2014, pp. 179-191.
- Ascenzi, A. *Drammi privati e pubbliche virtù. La maestra italiana dell'Ottocento tra narrazione letteraria e cronaca giornalistica*, Macerata, EUM, 2012.
- Ascenzi, A. et al. *History of education and migrations: crossed (or connected or entangled) histories between local and transnational perspective A research «agenda»*, in «HECL», v. 2, n. XIV, 2019, pp. 227-262.
- Ascenzi, A. *Il fascismo e la mobilitazione della gioventù italiana all'estero: ideologia e propaganda nei periodici per ragazzi*, Milano, Angeli, 2020.

Ascenzi, A. Sani, R. *Storia e antologia della letteratura per l'infanzia nell'Italia dell'Ottocento*. v. I. Milano, Angeli, 2017.

Ascolani, A. *The Historiography of Education in Argentina during the 1990s. Theoretical Lines and Conceptual Contributions*, in «Paedagogica Historica», v. 36, n. 3, 2000, pp. 869-908.

Auza, N. T. *La experiencia pastoral con las colectividades extranjeras en Buenos Aires, 1900-1961*, in Auza, N. T. (a cura di), *Iglesia e inmigración en la Argentina*, v. IV. Buenos Aires, CEMLA 2000, pp. 105-136.

Baily, S. *The role of two Newspapers and the Assimilation of the Italians in Buenos Aires & Sao Paolo, 1893-1910*, in «International Migration Review», vol. 12, n. 3, 1978, pp. 321-340.

Baily, S. *Marriages Patterns and Immigrant assimilation in Buenos Aires, 1882-1923*, in «Hispanic American Historical Review», v. 60, n. I, 1980, pp. 32-48.

Baily, S. *The Adjustment of Italian Immigrants in Buenos Aires and New York, 1870-1914*, in «The American Historical Review», vol. 88, n. 2, 1983, pp. 281-305.

Baily, S. *The Italians and Organized Labour in the United States and Argentina: 1880-1910*, in «International Migration Review» v.1, n. 3, 1967, pp. 56-66.

Baily, S., Scarli, A. *Las sociedades de ayuda mutua y el desarrollo de una comunidad italiana en Buenos Aires, 1858-1918*, in «Desarrollo Económico», v. 21, n. 84, 1982, pp. 485-514.

Barausse, A., *Esportare la lingua e la cultura del Belpaese». Le scuole italiane all'estero dall'Unità ai primi anni del fascismo (1861-1925)*, in «HECL», vol. XVI, 2, 2022, pp. 89-144.

Barausse, A. (a cura di), *Il libro per la scuola dall'unità al fascismo. La normativa sui libri di testo dalla legge Casati alla riforma Gentile (1866)*, Macerata, Alfabetica, 2008.

Barausse, A. et al. (a cura di), *Journals for teachers, children, and youth as a transnational phenomenon. Directions and experiences of the periodical press in Italy, Brazil, Spain, France, and United States between political, social and cultural changes in 19th and 20th Centuries*, in «HECL», v. 2, n. 16, 2002.

Barausse, A. *La biblioteca dello scolaro italiano*, in *Il libro per la scuola dall'Unità al fascismo. La normativa sui libri di testo dalla Legge Casati alla Riforma Gentile (1861-1922)*, Macerata, Alfabetica, 2008.

Barausse, A. *La scuola in Colonia. Maestri rurali e memorie dell'emigrazione veneta in Rio Grande do Sul (1875-1898)*, in «Venetica», a. XXXIII, n. 57, 2019, pp. 91-122.

Barausse, A. *Livros didaticos e italianidade no Brasil nos anos 1920-1930*, in Luchese, T.Â (a cura di), *Escolarização, culturas e instituições*, Caxias do Sul, Editora da Universidade de Caxias do Sul, 2018, pp. 29-74.

Barausse, A. *Processi di nazionalizzazione e insegnanti durante la guerra. L'Unione Generale degli Insegnanti Italiani (1915-1918)*, in «Rivista di storia dell'educazione», n.1, 2015, pp. 11-21.

Barbero, M.I., Roldán, *Inmigración y educación (1880-1910) ¿La escuela como agente de integración?*, in «Cuadernos de Historia Regional», Universidad Nacional de Luján, v. III, n. 9, 1987, pp. 72-96.

Barrancos, D. *Mujeres, entre la casa y la plaza*, Buenos Aires, Sudamericana, 2008.

Barrancos, D. *Problemas de la Historia Cultural. Triangulación y multimétodos*, in Cucuzza, H. (a cura di), *Historia de la Educación en debate*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1996, pp. 147-169.

Barrancos, D. *Socialistas y suplementación de la educación pública: la Asociación Bibliotecas y Recreos infantiles*, in Morgade, G. (a cura di) *Mujeres en la educación. Género y docencia en Argentina 1870-1930*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1999, pp. 130-150.

- Basch, L. et al., *Nations Unbound: Transnational Projects, Postcolonial Predicaments, and Deterritorialized Nation-States*, Amsterdam, Gordon and Breach, 1994.
- Bertagna, F. *Fare gli italiani all'estero: immigrati e scuole italiane in Argentina*, in «Giornale di storia contemporanea», a. 2012-2013, pp. 41-52.
- Bertagna, F. *Gli italiani d'Argentina, l'Italia e l'Argentina intorno al Centenario della 'Revolución de Mayo (1910)'*, in «Altreitalie», 2014, pp. 4-22.
- Bertagna, F. *La Patria di riserva. L'emigrazione fascista in Argentina*, Roma, Donizelli Editore, 2006.
- Bertagna, F. *La stampa italiana in Argentina*, Roma, Donzelli, 2009.
- Bertagna, F. *Miradas desde la Italia fascista sobre la Argentina de los años treinta*, in «Nuevo Mundo Mundos Nuevos», 2020. DOI: <https://doi.org/10.4000/nuevomundo.80532>
- Bertaux, D. *Los relatos de vida en el análisis social*, in «Historia y Fuente Oral», 1, Barcelona, 1989, pp. 86-97.
- Bertonha, J. F. *Fascismo, antifascismo y las comunidades italianas en Brasil, Argentina y Uruguay una perspectiva comparada*, in «Estudios Migratorios Latinoamericanos», v. 14, n. 42, 1999, pp. 111-133.
- Bertonha, J. F. *Italiani nel mondo anglofono, latino e germanico. Diverse prospettive sul fascismo italiano?*, in «Altreitalie», n. 26, 2003, pp. 40-63.
- Bertoni, L. A. *¿Estado confesional o estado laico? La disputa entre librepensadores y católicos en el cambio del siglo XIX al XX*, in Bertoni, L. A., De Privitellio, L. (a cura di), *Conflictos en Democracia. La vida política argentina entre dos siglos*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2009, pp. 45-70.
- Bertoni, L. A. *Construir la nacionalidad: héroes, estatuas y fiestas patrias, 1887-1891*, in «Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana "Dr. E. Ravignani"», Tercera serie, n. 5, Buenos Aires, 1992, pp. 77-111.
- Bertoni, L. A. *La nacionalización de los extranjeros, 1887-1893: ¿Derechos políticos o nacionalidad?* in «Desarrollo Económico», v. 32, n. 125, 1992, pp. 57-77.
- Bertoni, L. A. *Nacionalidad o cosmopolitismo. La cuestión de las escuelas de las colectividades extranjeras a fines del siglo XIX*, in «Anuario del IEHS», n.11, Tandil 1996, pp. 179-199.
- Bertoni, L. A. *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*, México, FCE, 2001.
- Bertoni, L.A. *Soldados, gimnastas y escolares. La escuela y la formación de la nacionalidad a fines del siglo XIX*, in «Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana "Dr. Emilio Ravignani"», Tercera serie, n.13, 1996, pp. 35-57.
- Betti, C. *L'Opera Nazionale Balilla e l'educazione fascista*, Firenze, La Nuova Italia, 1984.
- Bianchini, P. Serrao, P. *"L'Educatore": una revista semanal educativo entre didáctica, política y estrategias institucionales del asociacionismo italiano en Buenos Aires (1880)*, in «Educar em Revista», *Dossier: Los procesos migratorios y la historia de la educación desde una perspectiva transnacional*, Curitiba, v. 39, 2023, pp. 1-20.
- Bilsky, E. *La semana trágica*, Buenos Aires, Ediciones ryr, 2011.
- Bisso, A. *Acción Argentina. Un antifascismo nacional en tiempos de guerra mundial*, Buenos Aires, Prometeo, 2005.
- Bisso, A. *El antifascismo argentino*, Buenos Aires, CeDInCI Editores, 2007.

- Bjerg, M. *Entre Sofie y Tovelille. Las escuelas de la comunidad danesa frente al problema de la identidad nacional de las generaciones nacidas en la Argentina (1886-1930)*, in «Revista de Indias», Instituto de Historia CSIC, v. LVI, n. 206, Madrid, 1996, pp. 133-165.
- Bjerg, M. *La inmigración en la Argentina: un mito fundacional y un problema historiográfico*, in «Revista Electrónica de Fuentes y Archivos Centro de Estudios Históricos “Prof. Carlos S. A. Segreti»», a. VII, n. 7, Córdoba, pp. 322-329
- Blengino, V. “*La marcia su Buenos Aires (“Il Mattino d’Italia”)*”, in Scarzanella, E. (a cura di), *Fascistas en América del Sur*, Buenos Aires, FCE, 2007. pp. 205-233.
- Bloch, M. *Apologia della storia, o Mestiere di storico*, Torino, Einaudi, 1998.
- Bonaudo, M. (a cura di), *Liberalismo, Estado y orden burgués. Nueva Historia Argentina*, Tomo V, Buenos Aires, Sudamericana, 1999.
- Bonavita, R. et al, *L’offesa della razza. Razzismo e antisemitismo dell’Italia fascista*, Bologna, Patron, 2005.
- Borges, M. *Inmigración y asimilación en Argentina. Un enfoque historiográfico*, in «Anuario IEHS», n. III, 1988, pp. 385-400.
- Borrego, J. *Giovanni Battista Baccino, Estudio y edición de su Biografía y Epistolario*, Roma, LAS, 1977.
- Botana, N. *El orden conservador: la política argentina entre 1880 y 1916*, Buenos Aires, Cúspide, 2005
- Braido, P. *L’Oratorio salesiano in Italia e la catechesi in un contesto socio-politico inedito (1922-1943)*, in «Ricerche Storiche Salesiane», XLVIII, 2006, pp. 7- 100.
- Braido, P. *Per una storia dell’educazione giovanile nell’oratorio dell’Italia contemporanea: l’esperienza salesiana*, Roma, LAS, 2018.
- Brandiz, G. *La arquitectura escolar de inspiración sarmientina*, Buenos Aires, FADU, UBA, EDUDEBA, 1998.
- Bresciano, J. A. *La Scuola Italiana di Montevideo davanti agli impeti del fascismo. Dalla resistenza alla resa (1922.1942)*, in «Giornale di Storia Contemporanea», n. XXI, s. 2, 2017, pp. 1-18.
- Brouzac, A. *Les bataillons scolaires 1880-1891: l’éducation militaire à l’école de la République*, Paris, L’Harmattan, 2004.
- Burke, C. *Containing the School Child: Architectures and Pedagogies*, in «Paedagogica Historica», 41:4-5, 2005, pp. 489-494.
- Burke, P. *Historia y teoría de la recepción*, in «Políticas de la Memoria», n. 19, Buenos Aires, 2019, pp. 91-102.
- Burucúa, J. E. Kwiatkowski, N. *Atlas de la iconografía de inspiración europea (de la Antigüedad al Renacimiento) en la arquitectura civil, pública y privada, de la ciudad de Buenos Aires (1880-1930)*, in «Figura: Studies on the Classical Tradition», n. 5 v.1 2017, pp. 151-196.
- Cacopardo, M .C. Moreno, J. L. *La emigración italiana a la Argentina, 1880-1930. Las regiones de origen y el fenómeno de retorno*, in «Cuadernos de Historia Regional», v. I, n.1, 1984, pp. 15-27.
- Caiazza, T. *Il “ritardo” della scuola: alle origini dell’insuccesso degli studenti italo-americani*, in «Studi Emigrazione», LX, n. 229, 2023, pp. 47-66.
- Caiazza, T. *Pratiche e limiti della penetrazione fascista nelle comunità italo-americane: il caso della Scuola Italiana di San Francisco*, in «Altretalia», n. 45, 2012, pp. 41-73.

- Caldo, P. *Género*, in Fiorucci, F. Bustamante Vismara, J (a cura di), *Palabras claves en la historia de la educación argentina*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, UNIPE: Editorial Universitaria, 2019, pp. 177-182.
- Caldo, P. Vignoli, M. *Maestras, prácticas, género e historia: Hacia una historia de la educación en tiempos de la consolidación de los sistemas educativos*, «Anuario de Historia de la Educación», v. 17, n.2, 2016, pp. 52-56.
- Candido, S. *La emigración política italiana en América Latina (1820-1870)*, in «Jahrbuch fur Geschichte von Sraar Wirtschft und Gesellschaft Leteinamerikas», n. 13, 1976, pp. 216-238.
- Cannistraro, P. Rosoli, G. *Emigrazione, Chiesa e fascismo. Lo scioglimento dell'Opera Bonomelli (1922-1928)*, Roma, Studium, 1979.
- Cantón, D. *Elecciones y partidos políticos en la Argentina. Historia, interpretación y balance: 1910-1916*, Buenos Aires, Siglo XXI, 1973.
- Carli, S. *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880-1955*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2002.
- Carr, E. H. *What is History*, Macmillan, 1961.
- Casas, M. E. *Maestros argentinos: patriotas y nacionalistas. La pedagogía de la patria en las escuelas primarias (1930-1940)* in «ABRA» vol. 37, n. 54, 2017, pp. 1-14.
- Cattarulla, C. “Cosa direste a Mussolini se aveste occasione di parlagli? Un'inchiesta de “Il Mattino d'Italia””, in Scarzanella, E. (a cura di), *Fascistas en América del Sur*, Buenos Aires, FCE, 2007, pp. 175-203.
- Cattaruzza, A. (a cura di), *Crisis económica, avance del Estado e incertidumbre política (1930-1943). Nueva Historia Argentina*, tomo VII, Buenos Aires, Sudamericana, 2001.
- Cavarocchi, F. *Avanguardie dello spirito: il fascismo e la propaganda culturale all'estero*, Roma, Carocci, 2010.
- Cayetano, B. *Los Salesianos y las Hijas de María Auxiliadora en la Argentina*, Buenos Aires, Instituto salesiano de artes gráficas, 1981.
- Ceballos, V. *Biografía de Lorenzo Fazio*, in Fazio, L. *La República Argentina defendida en París*, Buenos Aires, El Emporio Ediciones, 2007, pp. 9-15.
- Ceva, M. *La Italica Gens y la inmigración italiana en la Argentina, 1910-1925*, in «Estudios Migratorios Latinoamericanos», n. 49, 2005, pp. 585-602.
- Ceva, M. *Los inmigrantes y la escuela. Entre la centralización estatal y la descentralización social (1884-1914)*, in M. Bjerg, I. Cherjovsky (a cura di), *Identidades, memorias y poder cultural en la Argentina (siglos XIX al XXI)*, Bernal, Universidad Nacional de Quilmes, 2018, pp. 67-94.
- Ceva, M. *Un panorama sobre los inmigrantes y la escuela en Argentina (1884-1938)*, in «Estudios Migratorios Latinoamericanos», a. 28, n. 77, Buenos Aires, 2014, pp. 59-83;
- Charnitzky, J. *Fascismo e scuola. La politica del regime (1922-1943)*, Firenze, La Nuova Italia, 1996.
- Chartier, R. *El mundo como representación. Historia cultural: entre la práctica y la representación*, Barcelona, Gedisa, 1992.
- Chiosso, G. *La stampa pedagogica in Italia (1820-1943)*, Brescia, La Scuola, 1997.
- Chiosso, G. *Libri di scuola e mercato editoriale. Dal primo Ottocento alla Riforma Gentile*, Milano, Franco Angeli, 2013

- Chiosso, G. *Libri di scuola e mercato editoriale. Dal primo Ottocento alla Riforma Gentile*, Milano, Franco Angeli, 2013.
- Ciafardo, E. *Sobre la educación patriótica, algunos comentarios acerca de 'El fracaso del proyecto argento', 1900-1914*, in «Anuario IEHS», n. VI, 1991, pp. 351-360.
- Ciampi, G. *Le scuole italiane all'estero*, in Pellegrini, V. (a cura di), *Amministrazione centrale e diplomazia italiana (1919-1943): fonti e problemi: atti del Convegno, Certosa di Pontignano (Siena), 26-27 aprile 1995*, Roma, Istituto poligrafico e Zecca dello Stato, 1998, pp. 115-122.
- Cibotti, E. *Mutualismo y política en un estudio de caso. La sociedad «Unione e Benevolenza» en Buenos Aires entre 1858 y 1865*, in F. Devoto, G. Rosoli, (a cura di), *L'Italia nella società argentina. contributi sull'emigrazione italiana in Argentina*, Roma, Centro Studi Emigrazioni, 1988, pp. 241-264.
- B. Cimatti, *Crece en dos patrias. Las colonias de verano para niños ítalo-argentinos del fascio "Giulio Giordani" de Bahía Blanca (1934- 1936)*, in «PolHis», a.13, n. 26, 2020, pp. 153-184.
- Clementi, M. Scognamiglio, N., *Popoli in movimento. Percorsi didattici interdisciplinari per educare alla mondialità*, Bologna, EMI, 1993.
- Confessore, O. *L'associazione nazionale per soccorrere i missionari cattolici italiani, tra spinte civilizzatrici e interesse migratorio (1887-1908)*, in Rosoli, G. *Scalabriniani tra vecchio e nuovo mondo: convegno storico internazionale*, Piacenza-Roma, Centro Studi Emigrazione, 1989, pp. 519-536.
- Confessore, O. *Origini e motivazioni dell'Associazione nazionale per soccorrere i missionari cattolici italiani: una interpretazione della politica estera dei conciliatoristi nel quadro dell'espansionismo crispino*, in «Bollettino dell'Archivio per la storia del movimento cattolico sociale in Italia», vol. XI, n. 2, 1976, pp. 239-267.
- Constantino de, N. S. *Italiani a Porto Alegre: l'invenzione di una identità*, in «Altretalia», n. 25, 2002.
- Cortés Conde, R. *Problemas del crecimiento económico industrial de la Argentina (1870-1914)*, in «Desarrollo Económico», v. 3, n. 1-2, 196, pp. 143-171.
- Corti, P. *L'emigrazione italiana e la sua storiografia: quali prospettive?* in «Passato e presente: rivista di storia contemporanea», fasc. 64, 2005, pp. 89-95.
- Cucuzza, H. *De congreso a congreso. Crónica del Primer Congreso Pedagógico Argentino*, Buenos Aires, Besana, 1986.
- Cucuzza, H. *Yo Argentino. La construcción de la Nación en los libros escolares (1873-1930)*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2007.
- Cuzzi, M. *L'internazionale delle camicie nere: i CAUR, Comitati d'azione per l'universalità di Roma, 1933-1939*, Milano, Mursia, 2005.
- D'Ascenzo, M. *Echi di guerra a scuola, tra didattica, assistenza e propaganda nei giornali di classe. Uno studio di caso nella Bologna della Grande Guerra*, in «Rivista di storia dell'educazione», n.1, 2015, pp. 31-41.
- De Felice, R. *Il Duce. Gli anni del consenso (1929-1936)*, Torino, Einaudi, 1996.
- De Felice, R. *Le interpretazioni del fascismo*, Roma-Bari, Laterza, 1989.
- De Felice, R. *Storia degli ebrei italiani sotto il fascismo*, Milano, Mondadori, 1977;
- De Fort, E. *La scuola elementare dall'unità alla caduta del fascismo*, Bologna, Il mulino, 1996.
- De Fort, E. *Maestri e maestre in Italia dalla fine dell'Antico Regime alla salita al potere del fascismo. Nascita e sviluppo di una professione* in «Historia y Memoria de la Educación», n.1. 2015, pp.131-201.
- De Mauro, T. *Storia linguistica dell'Italia Unita*, Bari, Laterza, 1963.

- Devoto, F. *Del crisol al pluralismo: treinta años de historiografía sobre las migraciones europeas a la Argentina*, in Id. *Movimientos migratorios. Historiografía y problemas*, Buenos Aires, CEAL, 1992.
- Devoto, F. *Catolicismo y anticlericalismo en un barrio italiano de Buenos Aires (La Boca) en la segunda mitad del siglo XIX*, In Id. *Estudios sobre emigración italiana a la Argentina en la segunda mitad del siglo XIX*, Nápoles, Edizioni scientifiche italiane, 1991, pp. 199-229.
- Devoto, F. *Historia de la inmigración en la Argentina*, Buenos Aires, Sudamericana, 2003.
- Devoto, F. *Historia de los italianos en Argentina*, Buenos Aires, Biblos, 2006.
- Devoto, F. *Italiani in Argentina: ieri e oggi*, «Altreitalie», n. 27, luglio-dicembre 2003, pp. 4-17.
- Devoto, F. *La primera élite política italiana de Buenos Aires (1852-1880)*, in «Studi Emigrazione», n. 94, 1989, pp. 168-193.
- Devoto, F. *Le migrazioni italiane in Argentina: il problema dell'identità, delle migrazioni e del contesto* in M. Tirabassi (a cura di), *Itinera. Paradigmi delle migrazioni italiane*, Edizioni della Fondazione Agnelli, Torino 2005, pp. 309-339.
- Devoto, F. *Los estudios sobre las migraciones europeas a la Argentina: tradiciones historiográficas y problemas en debate*, in M. R. Ostuni (a cura di), *Studi sull'emigrazione. Un'analisi comparata. Atti del Convegno storico internazionale sull'emigrazione*, Biella, Palazzo La Marmora, 25-27 settembre 1989, Milano, Electa, 1991, pp. 117-148.
- Devoto, F. *Los orígenes de un barrio italiano en Buenos Aires a mediados del siglo XIX*, in «Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana Dr. E. Ravignani», Tercera Serie, n.1, 1989, pp. 93-114.
- Devoto, F. *Nacionalismo, tradicionalismo y fascismo en la Argentina moderna. Una historia*. Buenos Aires, 2002.
- Devoto, F. Otero, H. *Veinte años después. Una lectura sobre el crisol de razas, el Pluralismo cultural y la Historia Nacional en la historiografía argentina*, in «Estudios Migratorios Latinoamericanos», n. 50, Buenos Aires, 2003, pp. 181-227.
- Di Stefano, R. *La ciudad tomada. Ideología y espacialidad de un motín anticlerical (Buenos Aires, 1875)*, in Id., *La ciudad secular. Religión y esfera pública urbana en la Argentina*, Bernal, Universidad Nacional de Quilmes, Colección "Las ciudades y las ideas", 2020.
- Di Stefano, R. Zanatta, L. *Historia de la Iglesia argentina. Desde la conquista hasta fines del siglo XX*, Buenos Aires, Sudamericana, 2009.
- Di Tella, T.S. *Torcuato Di Tella: industria e politica*, Buenos Aires, Tesis-Grupo editorial norma, 1993.
- Dore, G. *La democrazia italiana e l'emigrazione in America*, Brescia, Morcelliana, 1964
- Droux, J. Hofstetter, R. *Going international: the history of education stepping beyond borders*, in «Paedagogica Historica», v. 50, 2014, pp. 1-9.
- Duby, G. *L'histoire continue*, Paris, Odile Jacob, 1991.
- Dussel, I. *Historias de guardapolvos y uniformes: sobre cuerpos, normas e identidades en la escuela*, in Gvirtz, S. (a cura di), *Rutina o cotidianidad: herramientas para pensar el día a día*, Buenos Aires, Santillana, 2000, pp. 105-132.
- Elia, D.F. *The Italian way to gymnastics: Emilio Baumann's «psyco-kinetic theory»*, in «HECL», vol. 10, n. 2, 2015, pp. 277-295.
- Epstein, D. L. *Maestros marroquíes. Estrategia educativa e integración, 1892-1920*, in «Anuario del IEHS "Prof. Juan C. Grosso"», n.12, UNCPBA, 1995, pp. 347-369.

- Escolano, B. *Las culturas escolares del siglo XX. Encuentros y desencuentros*, in «Revista de Educación», MEC, n. extra, pp. 201-208.
- Escudé, C. *El fracaso del proyecto argentino*, Buenos Aires, Editorial Tesis 1990.
- Fabbri, F. (a cura di), *Il movimento cooperativo nella storia d'Italia (1854-1975)*, Milano, Feltrinelli Editore, 1979.
- Fanesi, P. *El exilio antifascista en la Argentina*, Buenos Aires, CEAL, 1994.
- Fanesi, P. R. *Gli ebrei italiani rifugiati in America Latina e l'antifascismo (1938-1945)*, Bologna, Clueb, 1994.
- Fanesi, P. R. *Verso l'altra Italia: Albano Corneli e l'esilio antifascista in Argentina*, Milano, F. Angeli, 1991.
- Farge, A. *Il piacere dell'archivio*, Verona, Essedue, 1991.
- Fava, A. *La guerra a scuola: propaganda, memoria, rito (1915-1940)*, in «Materiali di Lavoro», 1986, n.3-4, pp. 53-126.
- Favero, L. *Le scuole delle Società Italiane di Mutuo Soccorso in Argentina 1866-1914*, in «Studi Emigrazione», a. XXI, n. 75, 1984, pp. 343-380.
- Fenton, S. *Ethnicity*, Cambridge, Polity, 2003.
- Fernández Pais, M. Elizabeth Ponce, R. (a cura di) *Dossier Historia de la Educación Inicial* «Anuario de Historia de la Educación», Vol. 21, N°1, 2020.
- Fernández País, M. *Mujeres, género y jardines de infantes: Entre el regazo materno y la sala*, in «Anuario de Historia de la Educación», v. 18, n. 1, 2017, pp. 111-132.
- Ferrari, M. *Prosopografía e historia política. Algunas aproximaciones*, in «Antítesis», v. 3, n. 5, 2010, pp. 529-550.
- Finchelsein, F. *Fascismo, liturgia e imaginario el mito del General Uriburu y la Argentina nacionalista*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2002.
- Finelli, M. *“Il prezioso elemento” Giuseppe Mazzini e gli emigrati italiani nell’esperienza della Scuola Italia di Londa*, Verucchio, Pazzini Editore, 1999.
- Finocchio, S. *La escuela en la historia argentina*, Buenos Aires, Edhasa, 2009.
- Floriani, G. *Scuole italiane all'estero. Cento anni di storia*, Roma, Armando Armando Editore, 1974.
- Fotia, L. *La politica cultural del fascismo in Argentina (1923-1940)*, Tesi di dottorato, Università degli Studi di “Roma Tre”, Dipartimento di Scienze politiche, Ciclo XXVI, Tutor R. Moro, 2015. [Politica culturale fascismo in Argentina Fotia.pdf \(uniroma3.it\)](#)
- Franzina, E. *Emigrazione transoceanica e ricerca storica in Italia: gli ultimi dieci anni (1978-1988)*, in «Altretalia», 1, aprile 1989, pp.1-55.
- Franzina, E. *La grande emigrazione: l'esodo dei rurali dal Veneto durante il secolo XIX*, Venezia, Marsilio, 1976.
- Franzina, E. *La guerra lontana: il primo conflitto mondiale e gli italiani d'Argentina*, in «Estudios Migratorios Latinoamericanos», n- 44, v. 15, 2000, pp. 66-73.
- Frechtel, I. *Montessori en la Argentina: una mirada histórica desde la prensa pedagógica*, in «Pedagogía y Saberes», n.58, 2023, pp. 95-108.

- Frid de Silberstein, C. *Immigrants and Female work in Argentina: Questioning Gender Stereotypes and Constructing Images- The case of the Italians, 1879-1900*, in S. Baily, E. Miguez (a cura di) *Mass Migration to Modern Latin American*, Wilmington, DE, Scholarly Resource, 2003, pp. 95–218.
- Frid de Silberteín, C. *Educación e identidad. Un análisis del caso italiano en la Provincia de Santa Fe (1880-1920)*, in F. Devoto, G. Rosoli (a cura di), *L'Italia nella società argentina. contributi sull'emigrazione italiana in Argentina*, Roma, Centro Studi Emigrazioni, 1988, pp. 266-287.
- Frid de Silberteín, C. *Las opciones educativas de la comunidad italiana en Rosario: las escuelas mutualistas y el colegio salesiano (1880-1920)*, in Devoto, F. Miguez, E. (a cura di), *Asociacionismo, trabajo e identidad étnica: los italianos en América Latina en una perspectiva comparada*, Buenos Aires, CEMLA, 1992, pp. 101-114.
- Friedmann, G. C. *Alemanes antinazis e italianos antifascistas en Buenos Aires durante la Segunda Guerra Mundial*, in «Revista Escuela de Historia» a. 5, v. 1, 2006, pp.159-190.
- Friedmann, G. C. *Educación, política e identidad. La escuela Pestalozzi de Buenos Aires entre 1934 y 1945*, in «Iberoamericana», v. XI, n. 43, 2011, pp. 61-77.
- Friedmann, G. C. *El discurso nacionalsocialista en la Argentina frente a la “infiltración nazi”*, in «Prohistoria», XXII, n. 32, 2009, pp. 131-154.
- Friedmann, G. C. *La política guerrera. La investigación de las actividades anti argentinas*, in Bertoni, L. A. De Privitellio, L. (a cura di), *Conflictos en democracia. La política en la Argentina, 1852-1943*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores, 2009, pp. 191-212.
- Fuchs, E. Roldán Vera, M. E (a cura di), *The Transnational in the History of Education: Concepts and Perspectives*, New York, Palgrave Macmillan, 2019.
- Gabaccia, D. *Diaspore, discipline e migrazioni di massa dall'Italia*, in Tirabassi, M. (a cura di) *Itinera. Paradigmi delle migrazioni italiane*, Edizioni della Fondazione Agnelli, Torino 2005, pp. 141-172.
- Gabaccia, D. *Italy's many diasporas*, London, UCL Press, 2000.
- Gabrielli, G. Montino, D. (a cura di), *La scuola fascista. Istituzioni, parole d'ordine e luoghi dell'immaginario*, Ombre corte, Verona 2009, pp. 150-155.
- Galasso, P. *L'archivio dimenticato dell'Unione e Benevolenza di Buenos Aires: un tesoro per lo studio dell'associazionismo italiano in Argentina*, in «Revista Electrónica de Fuentes y Archivos Centro de Estudios Históricos “Prof. Carlos S. A. Segreti”», a. 7, n. 7, 2016, pp. 292-301.
- Galfré, M. *Ambizioni e limiti del totalitarismo fascista nei quaderni scolastici*, in J. Meda, D. Montino, R. Sani, (a cura di), *School Exercise books*, cit. pp. 297-308.
- Galfré, M. *Il regime degli editori. Libri, scuola e fascismo*, Bari, Laterza, 2005.
- Galfré, M. *Una Riforma alla prova. La scuola media di Gentile e il fascismo*, Milano, Franco Angeli, 2000.
- Gandolfo, R. *Las sociedades italianas de socorros mutuos de Buenos Aires: cuestiones de clase y de etnia dentro de una comunidad de inmigrantes (1880-1920)*, in Devoto, F. Miguez, E. (a cura di), *Asociacionismo, trabajo e identidad étnica: los italianos en América Latina en una perspectiva comparada*, Buenos Aires, CEMLA, 1992, pp. 311-332.
- Gandolofó, R. *Dal Molise al centro di Buenos Aires: le donne aragonesi e la prima emigrazione transatlantica (1870-1900)*, in Corti, P. (a cura di), *Società rurale e ruoli femminili in Italia tra Ottocento e Novecento*, Istituto Alcide Cervi Annali, 12, 1990, pp. 325-351.
- Garzarelli, B. *Cinema e propaganda all'estero nel regime fascista: le proiezioni di Camicia nera a Parigi, Berlino e Londra*, in «Dimensioni e problemi della ricerca storica», 2, 2003, pp. 147-165.

- Garzarelli, B. *Parleremo al mondo intero: la propaganda del fascismo all'estero*, Alessandria, Edizioni dell'Orso, 2004. Tarquini, A. *Storia della cultura fascista*, Bologna, il Mulino, 2011.
- Gentile, E. *Fascismo. Storia e interpretazione*, Roma-Bari, Laterza, 2002.
- Gentile, E. *Emigración e italianidad en Argentina en los mitos de potencia del nacionalismo y del fascismo (1900-1930)*, in «Estudios Migratorios Latinoamericanos», II, 1986, pp. 143-180
- Gentile, E. *Il culto del littorio. La sacralizzazione della politica nell'Italia fascista*, Roma-Bari, Laterza, 1993
- Gentile, E. *La via italiana al totalitarismo*, Carocci, Roma, 1995;
- Gentile, E. *Le origini dell'ideologia fascista*, Bologna, il Mulino, 1996;
- Gentile, E. *Storia del fascismo*, Roma, Laterza, 2022.
- Gera, B. (a cura di), *Un insegnamento per tutti. Centocinquant'anni di mutua istruzione nelle Società operaie piemontesi*, Torino, Centro di Studi piemontesi, 2000.
- Germani, G. *Asimilación de inmigrantes en el medio urbano. Notas metodológicas*, in «Revista latinoamericana de Sociología», vol. I. n. 2, Buenos Aires, 1965, pp. 158-177.
- Germani, G. *Política y sociedad en una época de transición. De la sociedad tradicional a la sociedad de masas*, Buenos Aires, Paidós, 1966.
- Ghizzoni, C. *Maestri e istruzione popolare a Milano negli anni della prima guerra mondiale*, in «HECL», v. II, n.1, 2007, pp. 143-172.
- Ghizzoni, C. Polenghi, S. (a cura di), *L'altra metà della scuola. Educazione e lavoro delle donne tra Otto e Novecento*, Torino, SEI, 2008.
- Gibelli, A. *Il popolo bambino. Infanzia e nazione dalla Grande guerra a Salò*, Torino, G. Einaudi, 2005.
- Gili, A. *Le distributions des films italiens en France de 1930 a 1943*, in « Risorgimento. Revue européenne d'histoire italienne contemporaine», 2, 2-3, 1981, pp. 165-80.
- Gleason, P. *The Melting Pot: Fusion or Confusion?* in «American Quarterly» v. 16 fasc. 1, 1964, pp. 20-46.
- Godio, J. *La semana trágica de enero de 1919*, Buenos Aires, Hyspamérica, 1986.
- González Bernaldo de Quirós, P. *Civilidad y política en los orígenes de la nación argentina. Las sociabilidades en Buenos Aires 1829.1862*, Buenos Aires, FCE, 2008.
- González, J. C. et al. (a cura di), *L'educazione salesiana dal 1880 al 1922. Istanze, attuazioni in diversi contesti*, Roma, LAS, 2007.
- Gorelik, A. *La grilla y el parque. Espacio público y cultura urbana en Buenos Aires 1887-1936*, Bernal, Universidad Nacional de Quilmes, 1998.
- Gori, G. *Inmigración y colonización en la Argentina*, Buenos Aires, Editorial Universitaria de Buenos Aires, 1964.
- Grassi, F. *Il primo governo Crispi e l'emigrazione come fattore di una politica di potenza*, in B. Bezza (a cura di), *Gli italiani fuori d'Italia. Gli emigrati italiani nei movimenti operai dei paesi d'adozione 1880-1940*, Milano, Franco Angeli Editore, 1983, pp. 45-100.
- Grementieri, F. Shmidt, C. *Arquitectura, educación y patrimonio: Argentina 1600-1975*, Buenos Aires, Pamplatina, 2010.

- Guerrini, I. Pluviano, M. *L'Opera Nazionale Dopolavoro in Sud America, 1926-1941*, in «Studi Emigrazione», n. 119, 1995, pp. 518-536.
- Gvirtz, S. (a cura di), *Escuela nueva en Argentina y Brasil. Visiones comparadas*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1996.
- Gvirtz, S. *El discurso escolar a través de los cuadernos de clase: Argentina 1930-1970*, Buenos Aires, EUDEBA, 1999.
- Halbwachs, M. *Les cadres sociaux de la mémoire*, Paris, F. Alcan, 1935.
- Halperin Donghi, T. *¿Para qué la inmigración? Ideología y política inmigratoria y aceleración del proceso modernizador: el caso argentino (1810-1914)* in «Jahrbuch für Geschichte Lateinamerikas», vol. XII, 1976, pp. 468-72.
- Halperín Donghi, T. *Una nación para el desierto argentino*, Buenos Aires, Prometeo, 2005.
- Hobsbawm, E. *Nations and nationalism since 1780. Programme myth, reality*, Cambridge, Cambridge University Press, 1990.
- Hobsbawm, E., Ranger, T. *The Invention of Tradition*, Cambridge, University Press, 1983.
- Hora, R. *Analfabetismo*, in Fiorucci, F. Bustamante Vismara, J (a cura di), *Palabras claves en la historia de la educación argentina*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, UNIPE: Editorial Universitaria, 2019, pp. 25-30.
- Ivani, M. *Propaganda entre escuela e Iglesia: el control de la pequeña comunidad italiana en Portugal (1926-1943)*, in «Pasado y Memoria», n. 11, 2012, pp. 139-162.
- Jelín, E. *Los trabajos de la memoria*, Madrid, Siglo XXI, 2002.
- Joutard, P. *Memoria e historia: ¿Cómo superar el conflicto?*, in «Historia, Antropología y Fuente oral», n. 38, 2007, pp. 115-122.
- Julia, D. *Le culture scolaire comme objet historique*, in «Paedagogica Historica», v. 31, 1995, pp. 353-382.
- La Rovere, L. «*Rifare gli italiani*»: *l'esperimento di creazione dell'uomo nuovo nel regime fascista*, in «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», n.9, 2002, pp. 51-78.
- Labanca, N. *Oltremare. Storia dell'espansione coloniale italiana*, Bologna, il Mulino, 2007.
- Landaburu, A. *Niñez, juventud y educación. El proyecto salesiano en Tucumán 1916 a 1931* 2012, San Miguel de Tucumán, Editorial de la Universidad Nacional de Tucumán, 2012.
- Legaralde, M. *La formación de la burocracia educativa en Argentina. Los inspectores nacionales y el proceso de escolarización (1871-1910)*, Tesis de "Maestría", Flacso, 2017.
- Leiva, M. L. *Il movimento antifascista italiano in Argentina (1922- 1945)*, in B. Bezza (a cura di), *Gli italiani fuori d'Italia. Gli emigrati italiani nei movimenti operai dei paesi d'adozione 1880-1940*, Milano, Angeli, 1983, pp. 549-579.
- Levoratti, A. Roldán, D. *Los batallones escolares de la patria. Estudio comparado de las representaciones sobre el cuerpo y el entrenamiento de los maestros de esgrima del del centenario en la República Argentina*, in «Revista História da Educação (Online)», 2019, v. 23, pp. 1-33.
- Levy Bencostta, M. *Historia de la educación y cultura material escolar. Debates en torno a la arquitectura escolar en Brasil*, in Arata, N. Pineau, P. (a cura di), *Latinoamérica: la educación y su historia. Nuevos enfoques para su debate y enseñanza*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 2019, pp. 89-100.

- Linares, M. C. *El control de la lectura: las reglamentaciones sobre los libros de lectura en la Argentina (1941)*, Trabajo presentado en el Panel *Producciones, encuentros y conflictos entre autoridades, políticas y escuelas*, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación Sociedad Argentina de Historia de la Educación (SAHE), 2006.
- Linares, M.C. *Nacimiento y trayectoria de una nueva generación de libros de lectura escolar: “El Nene” (1895-1956)*, in Cucuzza H.R. (dir.) e Pineau, P. (Cord.), *Para una historia de la enseñanza de la lectura y la escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La Razón de mi vida*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2002 pp. 177- 212.
- Lionetti, L. *La misión política de la escuela pública. Formar a los ciudadanos de la república (1870-1916)*, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, 2007.
- Lluch, A. *Reflexiones en torno al proyecto de “argentinar” a los hijos de inmigrantes y el rol de la escuela pública. La colonización judía en el interior argentino a principios del siglo XX*, in «Anuario de la Facultad de Ciencias Humanas», n. 4, Universidad Nacional de La Pampa, 2002, p. 127-143.
- Lobato, M. Z. (a cura di), *El progreso, la modernización y sus límites. Nueva Historia Argentina, T. V*, Buenos Aires, Sudamericana, 2000.
- Loparco, G. Spiga, M. T. (a cura di), *Le Figlie di Maria Ausiliatrice in Italia. Donne nell’educazione*, Roma, LAS, 2011.
- Luatti, L. *L’emigrazione nei libri di scuola per l’Italia e per gli italiani all’estero. Ideologie, pedagogie, rappresentazioni, cronache editoriali*, Roma, Fondazione Migrantes, 2017.
- Luchese, T. et al. (a cura di), *Migrações e História da Educação: saberes, práticas e instituições, um olhar transnacional*, Caxias do Sul, RS: Educus, 2021.
- Luconi, S. *The Voice of the Motherland: Pro-Fascist Broadcasts for the Italian-American Communities in the United States*, in «Journal of Radio Studies», 8, 1, 2001, pp. 61-80.
- Luconi, S. *‘Il Grido della Stirpe’ and Mussolini’s 1938 Racial Legislation*, in «Shofar» 22, 4, 2004, pp. 67-79.
- Luconi, S. Deschamps, B. *The Publisher of the Foreign-Language Press as an Ethnic Leader? The Case of James V. Donnaruma and Boston’s Italian-American Community in the Interwar Years*, in «Historical Journal of Massachusetts», 30, 2, 2002, pp. 126-143.
- Macdonald, J. S. *Chain Migration, Ethnic Neighbourhood Formation and Social Networks*, in «Millbank Memorial Fund Quarterly», XLII, 1964, pp. 82-91.
- Maggi, A. L. *El asociacionismo italiano de Buenos Aires durante el fascismo (1922-1939)*, in «PolHis», a. 16, n. 32, 2023, pp. 219-246.
- Maggi, A. L. *El liderazgo étnico italiano en Argentina: el caso de la Confederación General de Federaciones Italianas en Argentina (FEDITALIA) (1912-2003)*, in «Odisea. Revista de Estudios Migratorios» n. 7, 2020, pp. 55-80.
- Malajovich. A. (a cura di) *Experiencias y reflexiones sobre la Educación Inicial, una mirada latinoamericana*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2006.
- Manacorda, G. *Il movimento operaio italiano attraverso i suoi congressi: dalle origini alla formazione del partito socialista, 1853-1892*, Roma, Editori riuniti, 1974.
- Manique da Silva, C. *Os batalhões escolares do município de Lisboa: organização e práticas rituais (década de 1880)*, in «Cadernos do arquivo municipal», 2ºserie, n 15, 2021, pp. 51-61.

- Manzioli, P. *Sarmiento e la questione italiana: una polemica con i giornalisti italiani (1881- 1889)*, in V. Blengino et al. (a cura di), *La riscoperta delle Americhe. Lavoratori e sindacati nell'emigrazione italiana in America Latina 1870-1970*, Milano, Teti editore, 1994, pp. 355-377.
- Marengo, R. *Estructuración y consolidación del poder normalizador: el Consejo Nacional de Educación*, in A. Puiggrós, (a cura di), *Historia de la educación en la Argentina. Sociedad civil y estado en los orígenes del sistema educativo argentino*, Buenos Aires, Galerna, 1991, pp. 71-177.
- Marin, L. *Poder, representación, imagen*, in «Prismas, Revista de historia intelectual», n° 13, 2009, pp. 135-153.
- Martellini, A. (a cura di) *Cinque domande sulla storiografia della emigrazione a Emilio Franzina ed Ercole Sori*, in «Storia e problemi contemporanei», n. 34, 2003, pp. 15-31.
- Meda, J. Badanelli, A. M. (a cura di) *La historia de la cultura escolar en Italia y en España: balance y perspectivas*, Macerata, EUM, 2013.
- Meda, J. et al (a cura di), *School Exercise books. A complex Source for a History of the Approach to Schooling and Education in the 19° and 20° Centuries*. University of Macerata et National Agency for the Development of School Autonomy, Florence, Éd. Polistampa, 2010.
- Medici, L. *Dalla propaganda alla cooperazione: la diplomazia culturale italiana nel secondo dopoguerra (1944-1959)*, CEDAM, Assago, 2009.
- Michelena, M. B. *La escuela normal de Almagro (Argentina): aportes de una obra incipiente (1900-1920)*, in Motto, F. (a cura di), *L'Opera Salesiana dal 1880 al 1922. Significatività e portata sociale. V. III. Esperienze particolari in America Latina*, Roma, LAS, 2000, pp. 11- 37.
- Montalbano, G. *Le scuole italiane in Tunisia: tra rivalità imperiali e costruzione comunitaria (1861-1910)*, in «Altreitalie», n. 61, 2020, pp. 53-70
- Montenegro, A. M. *Un lugar llamado escuela pública. Origen y paradoja (Buenos Aires, 1580-1911)*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2012.
- Monticone, A. *La radio italiana e l'emigrazione dal fascismo alla democrazia: appunti per una ricerca*, in «Studi Emigrazione», 17, 59, 1980, pp. 285-303.
- Montino, D. *Le parole educate. Libri e quaderni tra fascismo e Repubblica*, Milano, Selene, 2005.
- Morandini, M.C. *I quaderni di epoca fascista veicolo di propaganda ideologica e strumento didattico: il fondo della scuola elementare Parini di Torino (1938-1942)*, in «Historia y Memoria de la Educación», n. 10, 2019, pp. 383-408.
- Moretti, N. D. *Cuestión social, niñez y educación profesional. La obra salesiana y la opción por los más pobres. Córdoba, Argentina, 1905-1935*, in «Quinto sol», v.21 n.2, Santa Rosa, 2017, pp. 1-26.
- Motto, F. (a cura di), *Salesiani di Don Bosco in Italia. 150 anni di educazione*, Roma, LAS, 2011.
- Mugnaini, M. *L'America Latina e Mussolini: Brasile e Argentina nella politica estera dell'Italia (1919-1943)*, Milano, Franco Angeli, 2008.
- Nascimbene, M. *Analfabetismo e inmigración en la Argentina: el caso italiano*, in «Studi Emigrazione», XXI, 75, Roma, 1984, pp. 294-304.
- Newton, R. *¿Patria? ¿Cuál patria? Ítalo-argentinos y germano-argentinos en la era de la renovación nacional fascista, 1922- 1945*, in «Estudios migratorios Latinoamericanos», a. VI, n 22, 1992, pp. 401-423.
- Newton, R. *El fascismo y la colectividad ítalo-argentina, 1922-1945*, in «Ciclos», v. V, n. 9, 1995, pp. 3-30.

- Nicoletti, M. A. *Formar ciudadanos argentinos y católicos en la Patagonia Norte de los territorios Nacionales: La congregación salesiana y las escuelas del estado (1880-1950)*, in «Boletín Americanista», n. 72, Barcelona, 2016, pp. 71-88.
- Nicoletti, M. A. *La conflictiva incorporación de la Patagonia como tierra de misión (1879-1907)*, in «Boletín americanista», n° 54, Barcelona, 2005, pp. 145-167;
- Nicoletti, M. A. *Los salesianos y la conquista de la Patagonia: Desde Don Bosco hasta sus primeros textos escolares oficiales*, in «Revista TEFROS» v. 5 n. 2, 2007, pp. 1-24.
- Nicoletti, M. A. Navarro Floria, P. *Un proyecto de colonización italiana en Patagonia: Domenico Milanese, sdb y su opúsculo Consigli e proposte agli emigranti italiani alle regioni patagoniche dell'America del Sud (1904)* in «Ricerche Storiche Salesiane»; XXII; 45, 2004, pp. 327-361.
- Nicoletti, M. A., Navarro Floria, P. *Conflictos sobre la educación estatal y la educación católica en la Patagonia de fines del siglo XIX: análisis del discurso del inspector escolar Raúl B. Díaz*, in «Anuario de Historia de la Educación», Buenos Aires, n. 5, 2004, pp. 121-137.
- Nicoletti, M.A. *Panorama historiográfico acerca de la producción de la congregación salesiana y de las Hijas de María Auxiliadora en Argentina (1960-2012)*, in Loparco, G. Zimniak, (a cura di), *La storiografia salesiana tra studi e documentazione nella stagione postcoloniale*, Roma, LAS, 2014, pp. 456-569.
- Nye, J. *Soft Power: The Means to Success in World Politics*, New York, Public Affairs Books, 2004.
- Oni, S. *I Salesiani e l'educazione dei giovani durante il periodo del fascismo*, in Motto, F. (a cura di.), *Salesiani di Don Bosco in Italia. 150 anni di educazione*, Roma, LAS, 2011, pp. 247-271.
- Operti, L. Cometti, L. (a cura di), *Verso un'educazione interculturale*, Torino, Bollati Boringhieri, 1992.
- Ortega Ibarra, C. Dussel, I. *Espacio y escuela en perspectiva histórica: Aportes latinoamericanos*, in «Anuario de Historia de la Educación», v. 20, n. 1, 2019, pp. 6-10.
- Ossenbach, G. del Pozo, M. *Postcolonial models, cultural transfers and transnational perspectives in Latin America: a research agenda*, in «Paedagogica Historica», 47, 5, 2011, pp. 579-600.
- Ostenc, M. *La Charte de l'Ecole de Giuseppe Bottai*, in «HECL», XVII, 1, 2022, pp. 121-175.
- Ostuni, M. R. *Leggi e politiche di governo nell'Italia liberale e fascista*, in Bevilacqua, P. et al. *Storia dell'emigrazione italiana*, Partenze, Roma, Donizelli, 2001, pp. 309-319.
- Oszlak, O. *La formación del Estado argentino: orden, progreso y organización nacional*, Buenos Aires, Ariel, 2012.
- Otero, H. *Las escuelas étnicas de la comunidad francesa. El caso argentino, 1880-1950*, in «Anuario de Estudios Americanos», n. 68, v. 1, Sevilla, 2011, pp. 163-189.
- Pane, C. *Exporting Fascist Italian Fascists and Britain's Italians in the 1930* Oxford-New York, Berg, 2003.
- Pane, C. *Le Case d'Italia in Francia. Organizzazione, attività e rappresentazione del fascismo all'estero*, in «Memoria e Ricerca», n.41, 2012, pp.161-180; C. Baldoni, 'Ho cambiato il cielo ma non l'animo... I Fasci Italiani all'Estero e l'educazione degli italiani in Gran Bretagna (1932-1934)', in «Studi Emigrazione», n. 134, 1999, pp. 243-281.
- Papa, E. *Origini delle società operaie. Libertà di associazione e organizzazioni operaie di mutuo soccorso in Piemonte 1848-1861*, Milano, Lerici Editori, 1867.
- Park, R. *Human migration and the marginal man*, in «American Journal of Sociology», vol. 33, n.6, 1928, pp. 881-893.

- Park, R. *The Marginal Man*, New York, Scribner's, 1937.
- Pasolini, R. *Immigrazione italiana, comunismo e antifascismo negli anni tra le due guerre in Argentina: l'Ordine Nuovo, 1925-1927*, in «Archivio storico dell'emigrazione italiana», Verona, n.5, 2009, pp. 149-166.
- Pasolini, R. «*La internacional del espíritu*»: *la cultura antifascista y las redes de solidaridad intelectual en la Argentina de los años Treinta*, in García Sebastiani, M. (a cura di) *Fascismo y antifascismo Peronismo y antiperonismo. Conflictos políticos e ideológicos en la Argentina (1930-1955)*, Madrid-Frankfurt, Iberoamericana Vervuert, 2006, pp. 43-76.
- Pasolini, R. (a cura di), *Matrioskas irregulares. Historia Global del Antifascismo en Argentina y Latinoamérica: espacios, culturas, temporalidad*, in «Anuario IEHS», suplemento 2023.
- Penninx, P. Martinello, M. *Procesos de integración y políticas (locales): estado de la cuestión y algunas enseñanzas*, in «Revista Española de investigaciones sociológicas», v. 1, fasc. n. 116, 2006, pp. 123-156.
- Pérez Cantó, P. Bandieri, S. (a cura di), *Educación, género y ciudadanía. Las mujeres argentinas: 1700-1943*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2005.
- Perotti, A. *El rol y el proyecto de la escuela en las sociedades pluriculturales de Europa*, in «Estudios migratorios latinoamericanos», a.8, n. 25, 1993, pp. 351-362.
- Petricioli, M. *Italian Schools in Egypt*, in «British Journal of Middle Eastern Studies», v. 24, n. 2, 1997, pp. 179-191.
- Petriella, D. Sosa Miatello, S. *Diccionario biográfico ítalo-argentino*, Buenos Aires, Società Dante Alighieri, 1976.
- Petrone, P. *Italiani e discendenti di italiani in Brasile: le scuole e la lingua*, in Costa, De Boni, L. A. [edizione italiana a cura di Angelo Trento], *La presenza italiana nella storia e nella cultura di Brasile*, Torino, Fondazione Giovanni Agnelli, 1991, pp. 301-328.
- Piaggi, F. Acri, M. *Escuelas Técnicas Raggio 90 años de vida*, Buenos Aires, Museo Archivo Raggio, 2014.
- Pineau, P. (a cura di), *Escolarizar lo sensible. Estudios sobre estética escolar 1870-1945*, Buenos Aires, Teseo, 2014.
- Pineau, P. *Renovación, represión, cooptación. Las estrategias de la Reforma Fresco-Noble (Provincia de Buenos Aires. Década del '30)*, in Ascolani, A. (a cura di), *La educación en Argentina. Estudios de Historia*, Rosario, Ediciones del Arca, 1991, pp. 223-239.
- Pinna, P. *La storiografia italiana e le migrazioni: metodologie, temi e parole*, in «Rivista geografica Italiana», CX XVII, fasc. 4, 2020, pp. 135-145.
- Piñeiro, A. G. *Barrios, calles y plazas de la Ciudad de Buenos Aires: origen y razón de sus nombres*, Buenos Aires, Dirección General Patrimonio e Instituto Histórico, 2008.
- Piñeiro, A. G. *Las calles de Buenos Aires. Sus nombres desde la fundación hasta nuestros días*, Instituto Histórico de la Ciudad de Buenos Aires, 2003.
- Pizzigoni, F. *Imparare a imparare attraverso il museo scolastico: tracce di nuove potenzialità di uno strumento didattico tardo-ottocentesco*, in «Form@re - Open Journal per la formazione in rete», n. 3, vol. 15, 2015, pp. 142-158.
- Planas, J. *Las bibliotecas populares en la Argentina entre 1870 y 1875: La construcción de una política bibliotecaria*, in «Informatio», n.19, v.1, 2014, pp. 66-88.

- Portelli, A. *Historia y memoria: La muerte de Luigi Trastulli*, in «Historia y fuente oral», n. 1, 1989, pp. 5-32.
- Portelli, A. *Lo que hace diferente a la Historia Oral*, in Schwarzstein, D. (a cura di), *La Historia Oral*, Buenos Aires, CEAL, 1991, pp. 35-51.
- Pretelli, M. *Direzione generale degli italiani all'estero e delle scuole, editrice*, in Chiosso, G. (a cura di), *TESEO '900. Editori scolastico-educativi del primo Novecento*, Milano, Editrice Bibliografica, 2008, pp. 163-65.
- Pretelli, M. *Il fascismo e gli italiani all'estero*, Bologna, Clueb, 2010.
- Pretelli, M. *Il fascismo e gli italiani all'estero. Una rassegna storiografica*, in A.S.E.I, Archivio storico dell'Emigrazione Italiana. https://www.asei.eu/it/2008/11/il-fascismo-e-gli-italiani-allestero-una-rassegna-storiografica/#_ftnref41 Ultimo accesso 11/04/2023.
- Pretelli, M. *Il ruolo della storia nei libri di lettura per le scuole italiane all'estero durante il fascismo*, in «Storia e problemi contemporanei», n. 40, 2005, pp. 37-56.
- Pretelli, M. *Over the Borders of the Mother Land: Fascist Textbooks for Italian Schools Abroad*, in Declercq, E. et al. (a cura di), *Migration and Intercultural Identities in relation to Border Regions (19th and 20th centuries)*, Bruxelles, Peter Lang, 2012, pp. 97-112.
- Principe, A. *The Darkest Side of the Fascist Years. The Italian-Canadian Press, 1920-1942*, Toronto, Guernica, 1999.
- Prisley, L. *Inmigrantes y mutualismo. La sociedad italiana de Socorros Mutuos en Belgrano (1879-1910)*, in «Estudios migratorios latinoamericanos», a. 2, n. 5, Roma, 1987, pp. 29-55
- Prisley, L. *La voluntad de crear y organizar: ideas, creencias y redes fascistas en la Argentina de los tempranos años treinta*, in «Primas», n.8, 2004, pp. 59-79.
- Puiggrós, A. *¿Qué pasó en la educación argentina? Desde la conquista hasta el menemato*, Buenos Aires, Kapelusz, 1996.
- Puiggrós, A. *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*, Buenos Aires, Galerna, 1990.
- Raicich, M. *Scuola, cultura e politica da De Sanctis a Gentile*, Pisa, Nistri-Lischi, 1982.
- Redi Sante Di Pol, *Cultura pedagogica e professionalità nella formazione del maestro italiano. Dal Risorgimento ai nostri giorni*, Torino, Sintagma Editrice, 1998.
- Redi Sante, Di Pol, *L'istruzione infantile in Italia: dal Risorgimento alla riforma Moratti. Studi e documenti*, Torino, M. Valerio, 2005.
- Revel, J. (a cura di), *Giochi di scala: la microstoria alla prova dell'esperienza*, Roma, Viella, 2006.
- Ribeiro, L. B., *Escolas italianas em zona rural do Rio Grande do Sul*, in De Boni, L. A., *A presença italiana no Brasil*, Porto Alegre, EST, Torino, Fondazione Giovanni Agnelli, 1990, v. II, pp. 603-626.
- Rock, D. *El radicalismo argentino, 1890-1930*, Buenos Aires, Amorrortu, 2010.
- Rodríguez, L. M. *Educación de adultos en Argentina (1870-1900)*, in «Anuario Historia de la Educación» n. 2, 1999, pp. 6-32.
- Rosa, S. G. *Italiane d'Argentina. Storia e memorie di un secolo d'emigrazione al femminile (1860-1960)*, Torino, Ananke, 2014.
- Rosoli, G. (a cura di) *Un secolo di emigrazione italiana 1876-1976*, Roma, Centro studi emigrazione, 1978.

- Rosoli, G. *Alfabetizzazione e iniziative educative per gli emigranti tra Otto e Novecento*, in Pazzaglia, L. (a cura di) *Cattolici, educazione e trasformazioni socio- culturali tra Otto e Novecento*, Brescia, La scuola, 1999, pp. 119-144.
- Rosoli, G. *Impegno missionario e assistenza religiosa agli emigranti nella visione e nell'opera di don Bosco e dei Salesiani*, in Traniello, F. (a cura di), *Don Bosco nella storia della cultura popolare*, Torino, Società Editrice Internazionale, 1987, pp. 289-329.
- Rosoli, G. *Insieme oltre le frontiere. Momenti e figure dell'azione della Chiesa tra gli emigranti italiani nei secoli XIX e XX*, Salvatore Sciascia, Caltanissetta-Roma, 1996.
- Rosoli, G. *La Federazione Italica Gens e l'emigrazione italiana oltreoceano 1909-1920*, in «Il Veltro», n. 1-2, 1990, pp. 87-100.
- Rosoli, G. *Las organizaciones católicas y la inmigración italiana en la Argentina* in Id., F. Devoto (a cura di), *La inmigración italiana en la Argentina*, Buenos Aires, Editorial Biblos, 1985, pp. 209-239.
- Rosoli, G. *Migraciones internacionales, nuevas identidades étnicas y sociedades multiculturales*, in «Estudios migratorios Latinoamericanos», a.8, n. 25, 1993, pp. 337-350.
- Rossi, G. *Emigrazione e diffusione della lingua italiana: l'opera dei salesiani dall'espansionismo risipino al nazionalismo fascista*, in Saresella, D. (a cura di), *La lingua italiana nel mondo attraverso l'opera delle Congregazioni religiose*, Catanzaro, Rubbettino Editore, 2001, pp. 43-84.
- Rossi, G. *La politica culturale italiana all'estero e l'idealità della "patria". I salesiani in Argentina e in Medio Oriente*, in *Sviluppo del carisma di Don Bosco fino alla metà del secolo XX. Atti del Congresso internazionale di Storia Salesiana Roma, 19-23 novembre 2014*, Roma, LAS, 2016, pp. 62-79.
- Rossi, G. *Nazionalismi, italianità, strategia dei Salesiani all'estero* in Loparco, G. Zimniak, S. (a cura di), *L'educazione salesiana in Europa negli anni difficili del XX secolo*, Roma, LAS, 2007, pp. 172-190.
- Sabato, H. Cibotti, E. *Hacer política en Buenos Aires: los italianos en la escena pública porteña 1860-1880*, in «Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana "Dr. E. Ravignani"», v.3, n.2, 1990, p. 7-46.
- Salveti, P. *Immagine nazionale ed emigrazione nella Società "Dante Alighieri"*, Bonacci, Roma 1995.
- Salveti, P. *La massoneria italiana a Buenos Aires*, in «Italia Contemporanea», n. 214, 1999, pp. 43-66.
- Salveti, P. *Le scuole italiane all'estero*, in Bevilacqua, P. et al. *Storia dell'emigrazione italiana. Arrivi*, Milano, Donzelli, 2002, pp. 535-549.
- Sanfilippo, M. *Chiesa, ordini religiosi ed emigrazione*, in Bevilacqua, P. et al. (a cura di), *Storia dell'emigrazione italiana, Partenze*, Roma, Donzelli, 2001, pp. 127-139.
- Sanfilippo, M. *Problemi di storiografia dell'emigrazione italiana*, Viterbo, Sette città, 2002.
- Sani, R. *La Santa Sede e l'emigrazione italiana all'estero tra Otto e Novecento. Tra esigenze pastorali e impegno per la preservazione dell'identità nazionale*, Roma, Studium, 2021.
- Scalvedi, C. *Cruce et aratro: Fascism, Missionary Schools, and Labor in 1920s Italian Somalia*, in M. Damiano Matasci, et al. (a cura di), *Education and Development in Colonial and Postcolonial Africa. Policies, Paradigms, and Entanglements, 1890s-1980s*, Palgrave Macmillan Cham, 2020, pp. 143-171.
- Scarzanella, E. *El fascismo italiano en la Argentina: al servicio de los negocios*, Id. (a cura di), *Fascistas en América del Sur*, Buenos Aires, FCE, 2007, pp. 167-248.
- Schellenbaum, P. (a cura di), *Crescere in una società multi-etnica*, Milano, ISMU, 1993.

- Schembs, K. *Fascist youth organizations and propaganda in a transnational perspective: Balilla and Gioventù italiana del Littorio all'estero in Argentina (1922-1955)*, in «Amnis», n. 12, 2013. <https://doi.org/10.4000/amnis.2021>
- Schmidt, C. *Palacios sin reyes. Arquitectura pública para la "capital permanente". Buenos Aires, 1880-1890*, Rosario, Prohistoria, 2012.
- Scobie, J. *Revolución en las pampas. Historia social del trigo argentino, 1860-1910*, Buenos Aires, Solar-Hachette, 1968.
- Scott, J. *El género: una categoría útil para el análisis histórico*, in Navarro, M. Stimpson, C. (a cura di), *Sexualidad, género y roles sexuales*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1999, pp. 23-58.
- Serchio, J.E. *La logia "Los hijos del trabajo" y la inmigración italiana en Barracas y La Boca*, Comisión para la preservación del patrimonio histórico cultural de la Ciudad de Buenos Aires, *Presencia masónica en el patrimonio cultural argentino*, reedición en formato digital 2005, pp. 97-107.
- Sergi, P. *Fascismo e antifascismo nella stampa italiana in Argentina: così fu spenta "La Patria degli Italiani"*, in «Altreitalie», n.35, 2007, pp. 4-44.
- Sergi, P. *Storia di un quotidiano coloniale e del giornalismo in Argentina*, Cosenza, Pellegrini, 2012
- Serra, M. S. *Arquitectura escolar: ¿pedagogía silenciosa?*, in «Revista Crítica», a. III n. IV, 2018, pp. 36-43.
- Serra, M. S. *Pedagogía + arquitectura: reflexiones acerca del cruce de disciplinas*, in «Anuario de Historia de la Educación», V. 20, n. 1, 2019, pp. 107-123.
- Serrao, P. *Il corpo docente delle scuole italiane a Buenos Aires. Origine geografiche, genere, formazione professionale e condizioni lavorative (1867-1914)*, in M. Donna et al. (a cura di), *Educazione migrante tra passato, presente e futuro. Saggi in onore di Leonard Covello*, Roma, Clueb, 2024.
- Serrao, P. *Echi della riforma Gentile in Argentina*, in «Nuova Secondaria Ricerca», n. 10, a. XL, giugno 2023, pp. 211-223.
- Serrao, P. *Los estudios históricos sobre la educación de los italianos en la Argentina Temas, abordajes y algunas propuestas*, in «Revista Mexicana de Historia de la Educación», IX, 17, 2021, pp. 69-93.
- Silveira, A. *Educating a City's Children: British Immigrants and Primary Education in Buenos Aires (1820-1880)*, in «The Americas», n. 70, 2013, pp. 33-62.
- Silveira, A. *Las escuelas primarias particulares en Capital Federal (1884-1930)*, in «Pasado Abierto». n.8, Mar del Plata, 2018, pp. 160-196.
- Sità, C. *Indagare l'esperienza. L'intervista nella ricerca educativa*, Carocci, 2012.
- Smolensky, E. M. Vigevani Jarach, V. *Tantas voces, una historia*, Buenos Aires, Temas grupo editorial, 1999.
- Soldani, S. (a cura di), *L'educazione delle donne. Scuole e modelli di vita femminile nell'Italia dell'Ottocento*, Milano, Franco Angeli, 1991.
- Soldani, S. *Nascita della maestra elementare*, in Id., Turi, S. (a cura di), *Fare gli italiani. Scuola e cultura nell'Italia contemporanea*, Bologna, Il Mulino, 1993. vol. I., pp. 67-130.
- Sori, E. *Un bilancio della più recente storiografia italiana sull'emigrazione*, in M. R. Ostuni (a cura di), *Un'analisi comparata. Atti del Convegno storico internazionale sull'emigrazione*, Biella, Palazzo La Marmora, 25-27 settembre 1989, Milano, Electa, 1991, pp. 59-75.
- Sori, E. *L'emigrazione italiana dall'Unità alla II guerra mondiale*, Bologna, il Mulino, 1979.

- Southwell, M. Arata, N. *Aportes para un programa futuro de historia de la educación Argentina*, in «HECL», n. VI, 2011, pp. 519-539.
- Southwell, M. Bralich, J. (a cura di), *Reflexiones sobre el Congreso Pedagógico Internacional de 1882*, Montevideo, Tradinco, 2013.
- Southwell, M. *Juana P. Mano (1819 -1875)*, in «Perspectivas. Revista Trimestral de Educación comparada», París, UNESCO, v. XXXV, N° 1, 2005, pp. 117-132.
- Southwell, M., Manzione, M. A., *Elevo a la superioridad. Un estado de la cuestión sobre la historia de los inspectores en Argentina*, in «Historia de la Educación. Anuario», v. 12, n. 1, Buenos Aires, 2001, pp. 125-155.
- Susi, F. *Dibattito intorno all'educazione nelle società operaie di mutuo soccorso*, in «I problemi della Pedagogia», XIX, 1973.
- Svampa, M. *El dilema argentino: civilización o barbarie*, Buenos Aires, Aguilar, Altea/Taurus/Alfaguara, 2010.
- Szuchman, M. *Mobility and Integration in Urban Argentina. Cordoba in the Liberal Era*, Texas, University of Texas Press, 1980.
- Tancredi Torelli, M. P. *Gli esclusi dall'alfabeto. Iniziative di scuole per adulti*, in AA. VV, *L'istruzione di base in Italia (1859-1977)*, Firenze, Vallecchi, 1978, pp. 73-114.
- Targhetta, F. “*Signor Maestro Onorandissimo*”. *Imparare a scrivere lettere nella scuola italiana tra Otto e Novecento*, Torino, Società editrice Internazionale, 2013.
- Targhetta, F. «*The beloved face of the fatherland*». *The role of the landscape into the processes of national identity building*, in «HECL», X, 2, 2015, pp. 139-155.
- Tedesco, J. C. *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*, Buenos Aires, Ediciones Solar, 1986.
- Tirabassi, M. *Transnazionalismo, diaspora, generazioni e migrazioni italiane*, in Id. (a cura di), *Itinera, Paradigmi delle migrazioni italiane*, Edizioni della Fondazione Agnelli, Torino 2005, pp. 3-18.
- Torredadella-Flix, X. *Los batallones infantiles en la educación física española (1890-1931)*, in «Revista observatorio del deporte» v. 1, n.1, 2015, pp. 32-70
- Traniello, F. (a cura di), *Don Bosco nella storia della cultura popolare*, Torino, SEI, 1987.
- Traverso, E. *La historia como campo de batalla. Interpretar las violencias del siglo XX*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2012.
- Trento, A. *L'identità dell'emigrato italiano in Brasile attraverso la stampa etnica: Il caso del Fanfulla, 1893-1940*, in Tosi, L. (a cura di), *Europe, Its Borders and the Others*, Napoli, Edizioni Scientifiche Italiane, 2000, pp. 419-437.
- Treves, C. *Imparare a conoscersi. Culture a confronto in un'Italia multiculturale*, Roma, Ediesse, 1993.
- Turiano, A. *Masculinity, Industrial Education and Fascism in Egypt. The construction of gender in the schools of the Salesian mission in Egypt (1900-1939)*, in «Social sciences and missions/Sciences sociales et missions», 2021, pp. 125-157.
- Vecoli, R. *El significado de la inmigración en la formación de una identidad americana*, in «Estudios migratorios latinoamericanos», a. VIII., n. 25, 1993, pp. 315-336.
- Vecoli, R. *New Guidelines and Research Hypotheses for the History of European Emigration*, in M.R Ostuni (a cura di), *Un'analisi comparata. Atti del Convegno storico internazionale sull'emigrazione*, Biella, Palazzo La Marmora, 25-27 settembre 1989, Milano, Electa, 1991, pp. 45-58.
- Verucci, G. *L'Italia laica prima e dopo l'unità 1848-1876*, Bari, Laterza, 1996.

Vigo, G. *Gli italiani alla conquista dell'alfabeto*, in Soldani, S. Turi, G. (a cura di), *Fare gli italiani. Scuola e cultura nell'Italia contemporanea*, vol. I. Bologna, Il Mulino, 1993, pp. 37-66.

Viñao Frago, A. *Del espacio escolar y la escuela como lugar: propuestas y cuestiones*, in «Historia de la educación», v. XII-XIII, 1993-1994, pp. 17-74.

Viñao, A. *Para una historia de la cultura escolar: enfoques, cuestiones y fuentes*, in Almuiña, C. et al. *Culturas y civilizaciones*, Valladolid, Publicaciones UVA, 1998, pp. 167-183.

Warner, W.L. Srole, L. *The Social Systems of American Ethnic Groups*, New Haven, Yale University Press 1945.

Weinberg, G. *Modelos históricos en el desarrollo de América Latina*, Unesco, Cepal, Programa de las Naciones Unidas para el desarrollo. Proyecto desarrollo y educación en América Latina y el Caribe, 1981.

Woodward, K. *Identity and difference*, Sage, Milton Keynes, Open University, London, 1997.

Zaidenweg, C. *Un estudio comparativo entre escuelas de inmigrantes en Argentina. Espacios de celebración, entendimiento y conflicto (1880-1930)*, in «Temas Americanistas», n. 32, Sevilla, 2014, pp. 149-174.

Fonti Edite

Barzani, L. *L'Argentina vista com'è*, Milano, Ledizioni Ledi Publishing, 2018 [edizione originale. Milano, Tipografia de Corriere della Sera 1902].

Bernardini, N. (a cura di), *Guida della stampa periodica italiana*, Lecce, Fratelli Spacciante, 1890.

Bertazzoni, P. *Ai maestri delle scuole rurali di questa provincia*, Piacenza, Tipografia Marchesotti, E. C., 1873.

Bertazzoni, P. *Esercizi in dialetto piacentino da tradursi in italiano dagli alunni delle scuole rurali di questa provincia esposti da Pietro Bertazzoni*, Piacenza, Tipografia Marchesotti, 1872.

Bevione, G. *L'Argentina*, Torino, Fratelli Bocca Editori, Milano-Roma, 1911.

Boraschi, A. *Le scuole primarie italiane in Argentina*, in Comitato della Camera Italiana di Commercio e Arti (Comp.), *Gli italiani nella Repubblica Argentina. Parte generale*, Buenos Aires, 1898, pp. 219-230.

De Gubernatis, A. *L'Argentina. Ricordi e lettere*, Firenze, Bernardo Seeber libraio editore, 1898.

Dickmann, E. *La infiltración nazi-fascista en la Argentina*, Buenos Aires, Ediciones Sociales Argentinas, 1939.

Dirección general de Correos y telégrafos, *Correlación entre la antigua y nueva numeración de las calles de la capital*, Buenos Aires, 1889.

Franzoni, A. *Sviluppo morale della collettività*, in Comitato della Camera Italiana di Commercio e Arti (Comp.), *Gli italiani nella Repubblica Argentina. Parte generale*, Buenos Aires, 1898, pp. 20-69.

Gli Italiani nel Sud America ed il loro contributo alla guerra 1915-1918, Buenos Aires, Arigoni & Barbieri, 1923.

Lupati, C. *Vita argentina. Argentini e italiani al Plata osservati da una donna italiana*, Milano, Fratelli Trevis, 1910.

Martignetti, I. *Le scuole italiane nella Repubblica Argentina*, in Comitato della Camera Italiana di Commercio e Arti (Comp.), *Gli Italiani nella Repubblica Argentina*, Buenos Aires, Stabilimento grafico de la compañía general de fósforos, 1906, p. 299- 321.

Missioni salesiane nella Repubblica Argentina, in Comitato della Camera Italiana di Commercio e Arti (Comp.), *Gli italiani nella repubblica Argentina*, pp. 333-356.

Orani, A. *La legislazione fascista sulle scuole italiane all'estero. Raccolta delle leggi, decreti, regolamenti e circolari, illustrata con note e corredata di un indice cronologico e sistematico. Con appendice d'aggiornamento sino al 1937*, Torino, Paravia, 1937.

Parisi, G. *Storia degli italiani nell'Argentina*, Roma, Enrico Voghera editore, 1907.

Ramos Mejía, J.M. *Las multitudes argentinas* (1899), Buenos Aires, Rosso, 1934.

Rojas, R. *La restauración nacionalista de Ricardo Rojas. Informe sobre educación. Presentación Darío Pulfer*, La Plata, UNIPE, Editorial Universitaria, 2010.

Saldías, A. *La politique italienne au Rio de la Plata. Les étrangers résidents devant le droit international*, Parigi, L. Sauvaitre, Editeur, 1889.

Sarmiento, D. F. *Obras de D. F. Sarmiento. Condición del extranjero en América*, Buenos Aires, Imprenta M. Moreno, 1900.

Società colonia Italiana. Scuola, in *Società Colonia Italiana* in Comitato della Camera Italiana di Commercio e Arti (Comp.) *Los Italianos de la República Argentina. Esposizione grafica*, Buenos Aires, Compañía Sud-americana de billetes de banco, 1898 p. 541-545.

Società Nazionale Italiana, in Comitato della Camera Italiana di Commercio e Arti (Comp.) *Los Italianos de la República Argentina. Esposizione grafica*, Buenos Aires, Compañía Sud-americana de billetes de banco, 1898, pp. 529-533.

Spiotti, E. *La Repubblica Argentina: Annuario dell'emigrante italiano. Anno I*, Rocca S. Casciano, Stab. Tip. Cappelli, 1905.

Unione e Benevolenza, *Apertura delle scuole delle società italiana d'Unione e Benevolenza*, Buenos Aires, Tipografía de Mayo, 1867.

Unione e Benevolenza, in Comitato della Camera Italiana di Commercio e Arti (Comp.) *Los Italianos de la República Argentina. Esposizione grafica*, Buenos Aires, Compañía Sud-americana de billetes de banco, 1898, pp. 521-528.

Id., *Rapporto della presidenza all'Assemblea trimestrale di gennaio 1888*, Buenos Aires 1888.

Id., *Regolamento e catalogo della biblioteca della Società italiana di Unione e Benevolenza*, Buenos Aires, Tipografia italiana, 1872.

Unione Operai Italiani, in Comitato della Camera Italiana di Commercio e Arti (Comp.) *Los Italianos de la República Argentina. Esposizione grafica*, Buenos Aires, Compañía Sud-americana de billetes de banco, 1898, pp. 535-538.

Zuccarini, E. *Il lavoro degli italiani nella Repubblica argentina: dal 1516 al 1910: studi, leggende e ricerche*, Buenos Aires, Officine grafiche della compagnia general de fosforos, stampa 1909.

Zorrilla, B. *Italianos y escuelas italianas*, in «El monitor de la educación común», IX, Buenos Aires, N° 130, aprile 1888, pp. 433-437.