

SAGGI – ESSAYS

LA SCUOLA COME BENE COMUNE NELLE PEDAGOGIE SOMMERSE DEL MEZZOGIORNO TRA SETTECENTO E OTTOCENTO di *Caterina Sindoni*

Il contributo intende mettere in luce, attraverso l'esame di scritti per la maggior parte inediti, alcuni frammenti di quel patrimonio di *intenti*, di *idee* e di *suggestioni*, ma anche di *azioni* concrete che rivelano, tra la seconda metà del Settecento e la prima metà dell'Ottocento, a partire dal momento in cui nel Mezzogiorno d'Italia vanno gradatamente diffondendosi le scuole pubbliche e gratuite di lettura e scrittura, una "speciale" sensibilità, attenzione e cura nei confronti della scuola e dell'istruzione intese quale patrimonio comune, prezioso e indispensabile per la prosperità individuale e collettiva.

By means of analyzing largely unedited written sources, this research aims at highlighting some fragments of the heritage of *intents*, *ideas* and *suggestions*, as well as concrete *actions*, which developed between the second half of the XVIIIth century and the first half of the XIXth century in Southern Italy, when free public schools of reading and writing gradually started to spread. The above mentioned heritage revealed a "special" kind of sensitivity, attention and care towards school and education, which were perceived as a common, valuable and essential good for individual and collective well-being.

1. *Introduzione*

In un volume dal titolo *L'istruzione per tutti. Storia della scuola come bene comune*, Fulvio De Giorgi (2010) ci offre un interessante qua-

dro degli scenari storici dei diritti personali e delle responsabilità sociali in ambito scolastico e del rapporto storico tra *scuola* e *bene comune*; un rapporto la cui comprensione, come spiega lo stesso studioso, richiama «un approccio analitico articolato: storia della pedagogia e storia degli ideali e delle pratiche di educazione formale (e perciò dei sistemi scolastici, nella loro evoluzione storica), ma anche di educazione non formale e di educazione informale» (p. 9).

Il lavoro di De Giorgi, nel quale sono enunciati i macrofenomeni del rapporto storico tra *scuola* e *bene comune*, oltre a indurre molte riflessioni e a offrire importanti spunti dal punto di vista metodologico, è un prezioso “pungolo” per l’avvio di nuove ricerche in ambito storico-educativo su questo interessantissimo tema.

Lo studioso, infatti, pone in evidenza come i diritti in campo educativo, così come la più recente idea di scuola come *bene comune*, altro non sono se non la summa, il culmine di un lungo e lentissimo percorso, spesso non poco tortuoso e irto di ostacoli;

I complessi processi storici che hanno portato all’emersione e alla progressiva affermazione e specificazione di tali diritti sono il risultato di elaborazioni e di azioni di singoli, di gruppi sociali, di movimenti politici, di istituzioni: stagliandosi prima, come speranza, nell’orizzonte delle aspettative, divenendo poi obiettivo e rivendicazione, per essere infine variamente codificati, riconosciuti e garantiti (De Giorgi, 2010, p. 39).

Ciò comporta, pertanto, la necessità di voltarsi indietro per interrogare il passato nel tentativo di individuare, nei limiti del possibile e guardandosi bene da pericolosi anacronismi, le numerose tappe che hanno caratterizzato questo cammino; non tanto però per ripercorrerne i momenti e gli eventi più noti o per rivisitare ragionamenti o teorie ben conosciute ma, al contrario, per cercare di rintracciare e recuperare i pensieri più semplici, le azioni quotidiane, i meri propositi che, seppure “sommersi” e privi di una ricaduta immediata, auspicano, quando addirittura non preannunciano, un nuovo modo di concepire la scuola.

Ricollegandoci a tali indicazioni, quindi, in questo saggio si offrono, relativamente al sud d’Italia e per l’arco di tempo che va dalla seconda metà del Settecento alla prima metà dell’Ottocento, periodo

nel quale nei due regni borbonici, il Regno di Napoli e il Regno di Sicilia, iniziano a diffondersi le prime scuole pubbliche e gratuite di leggere e scrivere, alcuni frammenti di quell'insieme di *intenti*, di *idee*, di *suggerimenti* e di *azioni* che rivelano una "speciale" sensibilità, attenzione e cura nei confronti della scuola e dell'istruzione.

Questi frammenti, costituiti da memorie elaborate nel Mezzogiorno da maestri, in luoghi tra loro assai distanti, riguardano un ventaglio di questioni attinenti il "pluriverso" scolastico che possono essere ricollegate all'idea, ovviamente ancora *in nuce*, della *scuola* quale *bene comune*. Una *scuola*, cioè, considerata come un bene necessario, prezioso e indispensabile per la crescita culturale e per il progresso spirituale, morale ed economico di tutti, nessuno escluso; *bene comune* in quanto appartenente a tutti e di cui tutti, pertanto, devono assumersene la responsabilità.

Va sottolineato, sempre che ve ne fosse un effettivo bisogno, che il tempo a cui appartengono gli scritti che abbiamo esaminato – il cosiddetto "lungo Ottocento" – è assai diverso da quello nel quale si sviluppa l'idea della scuola intesa come *bene comune*; idea che, come è noto, ancora oggi rappresenta, sul piano delle effettive realizzazioni, più una meta ideale che un'effettiva acquisizione delle politiche educative.

Quello del "lungo Ottocento", come sottolinea Romanelli, è un tempo caratterizzato dalle rivoluzioni borghesi e dall'individualismo, dalla scienza, dalla libertà e dall'industria, dalla democrazia e dalle macchine. Si tratta di un periodo denso di novità nel quale finalmente si inizia a discutere di *diritti* a partire dalla Dichiarazione di indipendenza americana del 1776, ispirata al *Bill of Rights* (1689), e dalla Dichiarazione solennemente esposta nel 1789 dai deputati francesi la quale, all'art. 1, stabilisce che «gli uomini nascono e rimangono liberi ed eguali nei diritti [e che] le distinzioni sociali non possono essere fondate che sull'utilità comune» (Romanelli, 2011, p. 11).

È soltanto nel Novecento, però, nella lenta transizione verso la cosiddetta *società planetaria*, che si pone una più concreta attenzione ai *diritti* anche in campo scolastico ed educativo. Basti qui pensare a importanti documenti come la *Carta delle Nazioni Unite*, firmata a San Francisco il 26 giugno del 1945, che promuove e incoraggia «il

rispetto dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali per tutti senza distinzioni di razza, di sesso, di lingua o di religione» e la *Dichiarazione universale dei diritti umani*, promulgata il 10 dicembre del 1948 dall'Organizzazione delle Nazioni Unite, nella quale si legge che «tutti gli esseri umani nascono liberi ed eguali in dignità e diritti» (art. 1) e che

ad ogni individuo spettano tutti i diritti e tutte le libertà enunciate nella [...] Dichiarazione, senza distinzione alcuna per ragioni di razza, di colore, di sesso, di lingua, di religione, di opinione politica o di altro genere, di origine nazionale o sociale, di ricchezza, di nascita o di altra condizione (art. 2).

Nel Novecento, quindi, vanno componendosi, tassello dopo tassello, i presupposti per l'effettiva attuazione di una “scuola di tutti al servizio di tutti”, tanto auspicata in ambito pedagogico, seppure con diverse modalità e proposte, da Freire, da Milani, da Dolci, quest'ultimo attento al ruolo che ciascuna collettività e persona è chiamata ad avere nel processo educativo e da Ivan Illich, autore, come è noto, di visionarie teorie descolarizzatrici (Illich, 2012, pp. 11-13).

I prodromi di questo nuovo modo di sentire, però, possono rintracciarsi già a partire dalla fine del Settecento laddove i mutamenti negli assetti istituzionali, nella vita civile e in quella culturale iniziano ad avere una profonda incidenza, specie nell'epoca napoleonica, anche sul “mondo” scolastico (Pagano & Vigo, 2012, pp. 7-8).

È possibile rintracciare nel Mezzogiorno qualche segnale che attesti l'avvio di quel processo che gradatamente porterà all'emersione dei diritti in campo educativo? Possiamo rinvenire qualche indizio precursore di una più pregnante e innovativa idea della scuola?

L'avvio dell'ambizioso progetto legato all'introduzione delle scuole di leggere e scrivere regolate con il “metodo normale”¹ nei

¹ Il “metodo normale”, elaborato in Germania da J. F. Hähn e teorizzato da J. I. Felbiger, offriva il vantaggio della *simultaneità* grazie alla quale un alto numero di scolari poteva essere istruito contemporaneamente dallo stesso maestro

domini borbonici sul finire del Settecento, che per la sua attuazione incontrerà numerosissimi problemi, primo tra tutti l'arretratezza dell'Italia meridionale, i pregiudizi e la miseria intellettuale e materiale degli amministratori locali (Lupo, 2005, pp. 37-44), è una circostanza particolarmente interessante per iniziare a riflettere sul rapporto tra *scuola* e *bene comune*. Quest'esperimento, infatti, attuato dapprima nella città di Napoli (1784) e in seguito nelle province partenopee (1787) e nel Regno di Sicilia (1788), che implica una complessa attività di organizzazione – reclutamento e formazione di nuove professionalità, individuazione di fonti di finanziamento per l'attivazione delle scuole, per il fitto dei locali, realizzazione dei sussidi richiesti dal nuovo metodo – darà origine a interessanti riflessioni sulla scuola e sulle sue finalità specie da parte di coloro che saranno designati dal governo borbonico a pianificare le attività necessarie per la fondazione delle scuole popolari.

Se si getta lo sguardo agli scritti che ci restano di alcuni dei direttori del “novello metodo”, come anche di maestri particolarmente impegnati nella causa della scuola popolare, ci si imbatte in una vera e propria “miniera” di interessantissimi ragionamenti che, seppure con i limiti dettati dal tempo, anticipano alcuni aspetti, come anche una sensibilità, riconducibile alla più ampia e attuale visione della scuola come *bene comune*.

Tra questi, la graduale emersione del desiderio di una più ampia estensione della scuola popolare, non solo a livello quantitativo ma anche in relazione a fasce di “utenza” tradizionalmente escluse dall'alfabeto come le fanciulle, i soggetti con “bisogni educativi speciali” e i cosiddetti “marginali”; la capacità di individuare gli ostacoli che impediscono un effettivo accesso all'istruzione; una più marcata considerazione del mestiere magistrale; il coinvolgimento

che si avvaleva di appositi libri e di specifici sussidi didattici come la tavola nera, le tabelle, etc. Sul metodo si vedano: Bosna V. (2001). *Ludovico Vvuli e la diffusione del “metodo normale” nel Regno di Napoli*. Bari: Cacucci; Polenghi S. (2000). Militia christiana. La pedagogia militare di Ignaz Felbiger nell'Austria Teresiana. *Pedagogia e Vita*, 5, 122-156; Polenghi S. (2001). *La pedagogia di Felbiger e il metodo normale. Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, 8, 245-268; Van Horn Melton J. (1988). *Absolutism and the eighteenth-century origins of compulsory schooling in Prussia and Austria*. Cambridge: Cambridge University Press.

di soggetti e/o istituzioni del tutto estranei alla scuola nelle questioni legate all'istruzione.

Per questo lavoro – nel quale ho esaminato le *memorie* e la *corrispondenza* di tre istitutori meridionali, Gregorio Aracri, Giovanni Agostino De Cosmi e Ignazio Dixitdominus –, e per il recupero delle fonti mi sono avvalsa dell'Archivio di Stato di Napoli (*Giunta di Corrispondenza*), dell'Archivio di Stato di Catanzaro (*Cassa Sacra*), dell'Archivio di Stato di Palermo (*Real Segreteria di Stato presso il Luogotenente generale; Intendenza di Palermo; Commissione di Pubblica Istruzione ed Educazione*) e della Biblioteca Regionale Universitaria di Catania, nella quale sono custoditi i manoscritti decosmiani.

2. *La scuola e l'alfabeto "a tutti"*

Il desiderio di estendere la scuola popolare a quanti più luoghi abitati possibili è chiaramente presente negli scritti dell'abate Gregorio Aracri di Staletti (1749-1813)², Direttore generale delle Scuole normali della Calabria Ulteriore; desiderio purtroppo parzialmente accolto dal governo borbonico il quale, per il timore che la diffusione dei lumi «finisse per destare nelle masse fermenti pericolosi» (Ruggero, 1999, p. 114), tenderà, specie dopo gli allarmanti eventi francesi del '89, a circoscrivere l'esperimento, evitando il suo ampliamento a un numero alto di centri abitati e alle aree rurali.

Le numerose *memorie* che ci restano dell'Aracri, già professore di filosofia e matematica nel Seminario di Catanzaro, vicino a esponenti di spicco dell'illuminismo napoletano e calabrese tra cui Gaetano Filangieri, Emanuele Pagano, Antonio Jerocades, autore nel 1768, grazie all'appoggio del Genovesi, del *Saggio dell'Umano sapere ad uso de' giovanetti di Paralia*, e il marchese Francesco Antonio Grimaldi, fratello del più famoso Domenico e autore delle *Riflessio-*

² Su Gregorio Aracri, oltre alla scheda biografica della Treccani disponibile su: [http://www.treccani.it/enciclopedia/gregorio-aracri_\(Dizionario-Biografico\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/gregorio-aracri_(Dizionario-Biografico)/), si veda il profilo tracciato da Vito Capiabbi nell'ottavo volume della Biografia degli uomini illustri di Napoli, pubblicata a Napoli nel 1822 per i torchi di Nicola Gervasi.

ni sopra l'ineguaglianza tra gli uomini, testimoniano un continuo sforzo volto ad ampliare e migliorare, sotto ogni aspetto, il progetto governativo di istituzione delle scuole normali.

Aracri, a fronte del real rescritto del 30 giugno del 1787, che prevede l'istituzione di scuole normali dapprima soltanto «ne' luoghi marittimi della provincia – al fine di favorire i commerci ed i traffici portuali – [per] diramarsi poi negli altri Paesi di essa» (AsCz, CS, b. 85) avanza un piano assai articolato e più ampio rispetto al dovuto. Stima assolutamente indispensabile, infatti, attivare le scuole in tutte le principali città della Calabria Ulteriore tra cui, come scrive in una lunga relazione inviata alla Giunta di Cassa Sacra il 4 marzo del 1789,

Cotrone, città sola della Provincia, in cui vi ha un Porto, e che per conseguenza ha bisogno di cultura, massima nel conteggio e nell'arte di scrivere bene; e i di cui abitatori avendo vasto terreno da coltivare, se fossero nelle regole dell'agricoltura istruiti, potrebbero migliori frutti, e maggiori trarre dagli stessi campi del Marchesato; [...] Catanzaro, in cui è come capitale della provincia, e come piena di artigiani, è necessaria una Scuola Normale detta *Capitale* [...]; Staletti, terra i di cui abitatori sono in gran parte addetti all'Agricoltura, e tutti commerciano Olj e Sete, né vi è in essa alcuno, che insegni lettere; [...] S. Andrea; [...] Stilo; [...] Roccella; [...] Scilla; [...] Bagnara; [...] Parghelia; [...] Pizzo; [...] Nicastro; pae-si tutti [...] in alcuni de' quali si esercita il commercio marittimo fino in Francia, e Venezia (AsCz, CS, b. 85).

A questo elenco aggiunge le città di Tropea, Monteleone e Reggio – centri già dotati di scuole di leggere e scrivere finanziate dalla reale *Azienda dell'Educazione* che il Nostro, in una lunga memoria del 16 febbraio del 1788 inviata a Ferdinando Corradini, direttore del Supremo Consiglio delle Finanze, propone di convertire in scuole normali – e la città di Crotona, poiché vi «si esercita il commercio esterno ed interno su quelle derrate, che il proprio territorio non mediocrementemente vasto, e quello de' convicini Paesi produce, come sono Grani, Liquirizia, Oglj, e Formaggi, e Lane» (AsNa, GC, b. 142).

Aracri va poi di molto “oltre” rispetto al richiesto nella misura in cui propone, nel maggio del 1788, l’apertura, all’interno dei seminari vescovili, di scuole normali destinate ai chierici poiché, come spiega a Ferdinando Corradini in una lunga memoria del 24 maggio del 1788,

in mano a costoro sta la Sacra dottrina della Religione e Morale, a loro è raccomandato il governo delle coscienze de’ Popoli; sicché ove non sieno essi ben provveduti di scienza, e di una mente con giusto metodo istruita nel pensar bene, mille mali da lor si cagionano agli individui, alle famiglie, e al pubblico. E questi, è ben noto all’E.V., come perlopiù sono educati ne’ Seminarj da’ Maestri pedanti, i quali non hanno ancora spogliato il barbaro costume d’insegnare le lettere umane e le scienze al modo, che si faceva ne’ Secoli più oscuri de’ bassi tempi; cosicché nella più parte de’ Seminarj suddetti i Giovani convittori, dopo essere stati cinque, otto, o dieci anni a studiare, n’escono poscia perlopiù ignoranti d’ogni vero sapere, e con la mente guasta, e senza gusto per lo cattivo metodo di studiare, che lor si è fatto tenere; che appena di latino sanno un poco di barbaro gergo; nulla di Toscano, e di conteggio; e finalmente neanche forniti di un carattere ben formato e nitido, e de’ sani, e fecondi principi della vera morale (AsNa, GC, b. 142).

Questa proposta, interessante ed “ardita” per il tempo, finisce col chiamare in causa e coinvolgere nel progetto di fondazione delle scuole normali anche figure che poco o nulla hanno a che fare con tali istituti ossia i vescovi i quali, con la sola eccezione del Vescovo di Catanzaro, mons. Salvatore Spinelli, che accoglierà con grande entusiasmo i suggerimenti dell’Aracri attivando gli istituti normali all’interno del suo seminario, mostreranno forti resistenze verso l’istruzione normale a loro dire più adatta – come sottolinea il Vicario generale di Reggio il 26 giugno del 1788 – alle

città di Commercio, per dare una competente istruzione di leggere, scrivere, abaco, nautica, agricoltura e catechismo a’ ragazzi, per non crescere idioti affatto nella Società; [e non] ne’ Seminarj, ove s’insegnano tutte le Scienze ex professo con corso metodico di Studj (AsNa, GC, b. 142).

Oltre a queste idee, che non saranno accolte, come anche a una straordinaria attenzione che ripone nell'attività di formazione degli "aspiranti maestri", per i quali richiede un'apposita sala per la loro istruzione, libri, dormitori e un trattamento economico adeguato, Aracri avanza anche una proposta di grande interesse ai fini della nostra discussione sulla scuola come *common good*.

Egli prospetta la possibilità che le scuole normali si stabiliscano sui fondi della *Cassa Sacra*, ente governativo straordinario istituito nel 1784 per il «risanamento ed il sollievo della Calabria» dopo il catastrofico terremoto del febbraio del 1783 «che sconvolge il paesaggio agrario, i paesi, la cultura, la psicologia della gente» (Teti, 2015, p. 43)³.

La *Cassa Sacra*, in buona sostanza, secondo quanto prescritto dal governo borbonico, era tenuta a introitare i beni mobili e immobili, tanto rustici quanto urbani, le rendite, i diritti e le giurisdizioni di tutti i conventi, monasteri e luoghi pii della Calabria Ulteriore, per poi destinarli, attraverso il recupero o la vendita, alla ricostruzione e al rilancio economico delle aree terremotate. Gli obiettivi che tale istituzione era tenuta a perseguire, pertanto, comprendevano solo obiettivi di natura economica⁴.

Ciononostante Aracri, in una memoria del 4 marzo del 1789 sottolinea la necessità di utilizzare tali fondi a favore dell'istruzione popolare adducendo il motivo che è la scuola a recare il «maggior vantaggio relativamente al commercio interno ed esterno,

³ Il terremoto del 5 febbraio del 1783, che colpisce gravemente la Calabria e la città di Messina, è una delle peggiori catastrofi del Mezzogiorno nel secolo Diciottesimo. La zona ad essere maggiormente colpita è la cosiddetta *Magna Grecia*, la Calabria Ulteriore; le sue città ed i suoi villaggi sono distrutte dalla forza del tremendo cataclisma che, dell'undicesimo grado della scala Mercalli, prolungatosi per più giorni, ridisegna la geografia dei territori e la morfologia delle coste, provocando la morte di quasi 30.000 persone. Sul terremoto del 1783 si veda Placanica A. (1984). *L'Iliade funesta. Storia del terremoto calabro-messinese del 1783. Corrispondenza e relazioni della Corte, del Governo e degli Ambasciatori*. Roma-Reggio Calabria.

⁴ Sulle funzioni e sull'attività svolta dalla "Cassa Sacra" si veda Grimaldi A. (1863). *La Cassa Sacra ovvero la soppressione delle manimorte in Calabria nel secolo XVIII*. Napoli: Stamperia dell'Iride.

all'agricoltura ed arti, ed al bene privato delle stesse Città e Terre» (AsCz, CS, b. 85).

3. La scuola e il bisogno generale di tutto

Anche nella corrispondenza e nelle memorie del canonico Giovanni Agostino De Cosmi di Casteltermini (1726-1810)⁵, elemento di spicco dell'intelligentia isolana e Direttore generale delle Scuole normali di Sicilia dal 1788 al 1810, si rinvengono interessanti elementi che precorrono l'idea della scuola intesa come bene comune.

Oltre a un'intensa attività svolta, come l'Aracri, per allargare a quanti più centri possibili la scuola normale, De Cosmi si pone innanzitutto il problema di coinvolgere nell'istruzione anche le fanciulle, da sempre escluse dai saperi elementari.

Interessante, a questo proposito, è una lettera del 1788 nella quale partecipa al sovrano, Ferdinando di Borbone

che essendo necessaria l'educazione dell'uno e dell'altro sesso egualmente, così egli ha' lavorato, e lavora tutt'ora al metodo di potersi istruire le ragazze secondo il nuovo metodo si' nel buono e cristiano costume, come nelle cognizioni economiche; essendo così più sicura l'educazione della prole che nascerà da' genitori egualmente istruiti e bene costumati (AsPa, RS, b. 5247).

L'istituto normale, inoltre, sempre secondo De Cosmi, come sottolinea in una lettera inviata al Viceré il 23 gennaio del 1790, non può limitarsi alla sola "sfera pubblica" ma deve ampliarsi anche a quella "privata", di grande rilievo laddove il sistema pubblico è ancora agli esordi e pertanto non sufficiente ai bisogni della popolazione.

L'estensione delle scuole normali – scrive il canonico – esige questa specie di libertà; giacché sarebbero ben poche le scuole, e molto minori

⁵ Sull'attività svolta dal del De Cosmi come direttore delle scuole normali siciliane mi permetto di rinviare a Sindoni C. (2011). *Giovanni Agostino De Cosmi e la scuola popolare di Sicilia*. Messina: Samperi.

del pubblico bisogno, se dovessero limitarsi a' maestri di pubblico soldo. Sempre che dunque si presenteranno Maestri ben istruiti, di buoni costumi e muniti di certificato; io penserei che si dovesse accordar la licenza che richiedono; dovendo restar incaricati i Direttori locali di visitare di tanto in tanto le dette scuole per vedere se vi si camina con ordine, e per riparare qualche notevole disordine che forza vi si introducesse (AsPa, RS, b. 5247).

Notevolissima poi è la visione che il Nostro ha riguardo alla “destinazione” della scuola normale.

Fautore delle idee di Domenico Caracciolo⁶, De Cosmi ritiene che “tutte le componenti sociali” debbano poter partecipare attivamente alla vita civile e politica del Regno e che tale partecipazione discenda, innanzitutto, dalla concreta possibilità di accesso all'alfabeto. Di conseguenza, nella scuola normale, come scrive nel *Prospetto delle scuole normali di Sicilia*, deve essere accolto tanto il figlio del popolo, «non destinato a proseguire gli studi», quanto il fanciullo della famiglia di più fortunata condizione economica e sociale destinato ad intraprendere una più lunga e articolata carriera scolastica e ciò perché

non si chiamerà mai agiata, ricca, e culta una cittadinanza se dividerassi solo in due classi, l'una straricca, l'altra mendica, e miserabile; l'una scienziata, e l'altra barbara; l'una industriosa, l'altra vile, ed inoperosa; l'una virtuosa al sommo, e l'altra senza verun senso di moralità (De Cosmi, 1796b, p. 168).

Questa visione, che riuscirà a trovare una concreta applicazione, implica, all'interno della classe scolastica, una concreta e interessante *commistione* tra fanciulli appartenenti a ceti diversi. Si pensi, a titolo d'esempio, alla situazione della scuola normale di Mazzarino dove nel 1793 i 33 scolari delle due classi, come si evince dagli *statini scolastici* e dai *formulari* compilati dai maestri, provengono da

⁶ Per una contestualizzazione storica e per maggiori dettagli sulle elaborazioni culturali del tempo si vedano: Giarrizzo G. (1992). *Cultura e economia nella Sicilia del '700*, Caltanissetta-Roma: Salvatore Sciascia editore; Renda F. (2010). *La grande impresa. Domenico Caracciolo viceré e primo ministro tra Palermo e Napoli*. Palermo: Sellerio editore; Spagnoletti A. (1997). *Storia del Regno delle Due Sicilie*. Bologna: Il Mulino.

famiglie di diversa estrazione sociale. Le professioni o i mestieri svolti dai genitori sono quelli del: *gentiluomo* (n. 9); *macellaro* (1); *burgese* (4), *barbitensore* (1), *panettiere* (1), *giurisperito* (5), *contadino* (5), *maestro* (2), *medico fisico* (1), *maestro di stagno* (1) e *falegname* (1) (AsPa, RS, b. 5248).

Sottendere poi l'idea che, almeno in potenza, tutti possano usufruire dell'istruzione, in ragione della partecipazione di ciascuno, ma secondo il proprio ceto di appartenenza, al processo di crescita culturale della società civile.

Questa visione sarà pienamente accolta anche della reale Deputazione degli Studi di Palermo la quale, qualche anno dopo alla morte del De Cosmi, assume il controllo delle scuole normali della Sicilia (1814). Tale organismo in più occasioni, infatti, sottolineerà che la scuola normale è aperta a tutti, nessuno escluso.

Sebbene sul bel principio della istituzione delle scuole normali – si legge in una lettera che la reale Deputazione degli Studi invia al Luogotenente generale il 21 gennaio del 1817 – altro scopo non si ebbe, che la volgare istruzione, e facilitare i ragazzi del basso ceto ad apprendere in breve tempo il leggere, scrivere, e conteggiare, pure si conobbe difettosa e mancante la istruzione suddetta [...]; La pubblica istruzione dev'essere generale, e per tutti i ceti, e classi di persone, e non mai ristretta, [...] al basso volgo, ed agli artisti; Se il metodo normale si è conosciuto facile, spedito, e più adatto alla intelligenza de' teneri ragazzi, perché deve restringersi alla bassa gente, e non profittarne quei, che sono destinati alle scienze, ed alle civili professioni? Se collo stesso metodo normale vi si apprende anche la lingua latina, perché non profittarne le persone civili, e destinate alle scienze? In prova di ciò si vede, che alle scuole normali non solo vi concorrono i ragazzi del basso ceto, ma anche quei del nobile e civile. Resteranno i primi in libertà di liberare le loro cognizioni a saper leggere, scrivere, e conteggiare frequentando le scuole inferiori; avranno i secondi il comodo di progredire i loro studj anche per la lingua latina, onde poi darsi agli ulteriori studj di scienze, e di civili professioni (AsPa, RS, b. 5573).

La partecipazione di tutti alla scuola implica per il De Cosmi – e questo è un ulteriore punto di grande interesse – un effettiva rimozione di tutti quegli ostacoli che impediscono l'accesso all'istruzione.

Considerato che è la miseria ciò che più di altro impedisce alle famiglie di mandare i bambini a scuola, De Cosmi comprende subito che il problema dell'alfabetizzazione è inestricabilmente connesso alla più vasta questione dello sviluppo economico e culturale dell'isola:

«Lo squallore, la nudità, la fame, il bisogno generale di tutto – spiega De Cosmi – serve a rendere gl'uomini avviliti ed incapaci a tutt'altro che a provvedere all'urgente, e quotidiana miseria. La condizione estremamente povera è d'un ostacolo invincibile alla formazione sociale della mente e de' sentimenti; toglie il coraggio dalle radici, impicciolisce lo spirito e lo rende pressoché insensibile al dolce senso de' doveri di uomo, di Padre, e di Cittadino, e più tosto lo porta ad esser violento, rapace, invidioso, senza verun provvedimento dell'avvenire, solo intento a liberarsi o per la strada del delitto o per quella della mendicizia da' bisogno della gioventù, e del momento. L'educazione pubblica non è una maniera esteriore che possa in poco tempo darsi ad un popolo che mai non l'hà avuta; è un affezione e formazione interiore dello spirito e del costume che si acquista poco a poco, e suppone per base, siccome io penso, nelle persone che debbono acquistarla un grado di prosperità che li tenga lontani dalla miseria» (De Cosmi, 1796a, pp. 57-58).

Per De Cosmi ogni cambiamento volto a perseguire una crescita economica ma anche ad avviare, nel contempo, una profonda trasformazione di retriivi costumi mentali deve discendere da un'attenta riflessione sul problema dell'alfabetizzazione: «è necessario – scrive il canonico di Casteltermini nel *Comentario* – che la maggior parte delle persone sia in stato di giudicar sanamente di tutte le novità utili che si progettano pel bene della Nazione»; ma «acciocché la Nazione contribuisca con uniformità ed intelligenza a queste operazioni è necessario che si scuota dalla sua languidezza e prenda un educazione più generale, più industriosa, più attiva» (De Cosmi, 1796a, p. 1).

L'educazione del popolo è quindi per il De Cosmi presupposto “imprescindibile” di qualsiasi riforma; l'educazione del popolo è *fine e mezzo*: è *fine* in quanto non può darsi alcuna riforma senza una completa e attiva partecipazione del popolo; è *mezzo* perché solo

attraverso le riforme, unica strada per una maggiore prosperità della nazione, la moltitudine può auspicare a una migliore condizione di vita e a non essere più “miserabile”:

realizzare le riforme propiziate dal vicerè esige l’adesione attiva del popolo che ne sarebbe stato il principale beneficiario; e dall’altra parte, solo la diffusa realtà della riforma poteva, costituendo nei ceti un’equilibrata prosperità, fondare la base dell’avanzamento culturale del volgo (Giarrizzo, 1992, p. 121).

La scuola, quindi, come scrive nel *Prospetto delle scuole normali di Sicilia*, è l’unico “motore” da cui può ingenerarsi un reale e concreto cambiamento per l’isola:

immaginiamo [...] un generale impulso all’attività del popolo laborioso; che ogni fatica abbia per ricompensa un grado maggiore di prosperità; che le famiglie de’ coloni possan vivere con minor disagio [...]; che col crescere del popolo e della coltura si accrescano le produzioni e di prima e di seconda necessità; che la comunicazione interiore si faciliti, che gli uomini, e le popolazioni si avvicinino l’una l’altra; [...] che il pane, e le altre derrate di primo bisogno non formino l’unico scopo, lo scopo limitato di tutte le fatiche del popolo; che un poco di commodità, una mira di decenza [...] supponga scemata la miseria, e l’abituale povertà di più di una metà della nazione: non è difficile allora, anzi sarà una conseguenza naturale [...] che in una parola la *pubblica educazione* si promova con felice riuscita (De Cosmi, 1796b, pp. 55-56).

Un ulteriore aspetto di interesse, infine, riguarda l’attenzione, la cura e il profondo rispetto che De Cosmi manifesta nei suoi scritti per la professione magistrale e per la figura del *maestro*. La formazione del maestro, secondo la sua prospettiva, non può limitarsi, alla mera conoscenza del “metodo normale”. Il maestro, al contrario, benché destinato a una scuola popolare dei primi rudimenti, deve essere colto ed edotto nella lingua italiana e latina; deve “nutrirsi”, inoltre, di testi “classici” tra i quali anche quelli greci “fonte d’ogni eleganza e di ogni bellezza”. A tal fine elabora la *Biblioteca de’ Maestri*, pubblicata nel primo volume degli *Elementi di filologia italiana e latina*, mediante la quale segnala ai maestri, tramite un’ampia

bibliografia di riferimento, una selezione di opere tra cui le *Cronichette antiche di varj scrittori del buon secolo della lingua Toscana*, l'*Etica* di Aristotele, la *Cronica* del Compagni, le *Prose* di Dante e di Boccaccio, le *Novelle* del Sacchetti e le *Croniche* del Villani.

Pone, inoltre, grande attenzione anche alle “scienze matematiche” per l’insegnamento delle quali, nel 1791, fa stampare a Palermo, per i torchi di Rosario Abbate, un apposito volume, gli *Elementi d’aritmetica ad uso delle Regie Scuole Normali di Sicilia*:

Ho creduto ch’esser l’uomo calcolatore era lo stesso ch’esser ragionevole. Ho creduto, che l’Inghilterra era la Nazione più ricca, perché era tanto calcolatrice; ho creduto che, dando alla Sicilia la maniera di leggere, se le dava ciò che in parte avea; ma che, esercitando la Nazione intiera nell’aritmetica, un gran passo facevasi per l’educazione nazionale. Ho perciò vigorosamente insistito su questo articolo. Nissun Maestro è stato da me approvato se non date prove pubbliche di sua perizia nell’aritmetica. Ne ho fissati i termini per le tre Scuole. Le quattro operazioni de’ numeri semplici per la prima Scuola; la regola semplice di proporzione per la seconda; e l’estrazione delle radici quadrata e cubica per la terza (De Cosmi, 1792, p. 78).

È anche interessato agli aspetti della didattica – approntando, ad esempio, per le attività da svolgersi in classe specifici «libri di testo» (Sindoni, 2016, pp. 398-399) – per molti versi in anticipo rispetto a un dibattito che avrebbe caratterizzato l’Ottocento: «For many observer in the 19th century, the question of teaching and its organization became one of the most crucial problems in the development of mass schooling» (Caruso, 2015, p. 10).

Italiano e latino, lettura dei *classici*, *scienze matematiche* ma anche *agricoltura*, «madre e nutrice di tutti» (AsPa, RS, b. 5247) e *metodo*: questo è per il De Cosmi il “bagaglio” di un maestro che non apprende più il proprio mestiere soltanto *facendo* ma anche e soprattutto *leggendo* (Santoni Rugiu, 2007, p. 32).

Insomma, il progresso della nazione discende dalla concreta possibilità di accesso da parte di tutti, uomini e donne, all’istruzione ma anche, e questo ci sembra un monito ancora oggi di grande attualità, dalla “qualità” dei maestri: «Se a talun sembra che troppe

cose ricerco per un Maestro di fanciulli – rimarca De Cosmi in una lettera inviata nel 1794 – non si lagni poi di vedere tuttora mezzo barbara la Nazione» (AsPa, RS, b. 5249).

4. La scuola fino ai “marginì” della società

Le innumerevoli *denunce* e le *memorie* che ci restano del palermitano Ignazio Dixitdominus (1766-1837)⁷, frutto del cammino tortuoso e irto di ostacoli che contrassegna l’attività della sua piccola scuola privata per i sordomuti “di ambo i sessi” istituita a Palermo nel marzo del 1799 e poi elevata nel 1834 a *Regia Scuola Centrale per i sordomuti della Sicilia*, accanto a una tenacia e una passione senza limiti per la scuola, testimoniano anche un’inaspettata apertura per il tempo nei confronti dei più diseredati e marginali.

Approvato quale maestro normale, Dixitdominus nel 1799, dopo avere ottenuto il permesso di aprire una scuola privata di leggere e scrivere con il metodo normale, ottiene anche il permesso di istituire una scuola per i sordomuti (AsPa, RS, b. 5249).

L’istituto entra in funzione con un basso numero di allievi appartenenti a classi sociali diverse ma l’attività didattica è contrassegnata da numerosi problemi d’ordine economico. Per far fronte a questo stato di cose, Dixitdominus inizierà a coinvolgere nei suoi progetti l’intera società civile attraverso un’inconsueta e intensa attività propagandistica e mediante l’organizzazione di *saggi pubblici* aperti alle personalità più in vista di Palermo. Numeroso e illustre, ad esempio, è il pubblico presente al saggio del 1836; in una sala dove il Dixitdominus sistema ben seicento sedie sono presenti anche alte personalità tra cui «l’Altezza Sua Reale P. pe Leopoldo [...], accompagnato dal Ministero, da’ Sig.ri Generali, dal

⁷ Sulla figura e sull’attività di Dixit Dominus si rimanda a: Sindoni C. (2016). “Tra le righe”. Bambini e bambine nei “saggi scolastici” e nei “diari di bordo” della Scuola dei sordomuti di Palermo (1799-1860). *MeTis Mondi educativi. Temi indagini suggestioni*, VI(2), 4-20; Sindoni C. (2016). Ignazio Dixitdominus e le origini della Scuola per i sordomuti di Palermo (1799-1834). *Rivista di Storia dell’Educazione*, III(2), 173-187.

Senato, dalla Camera, le “ornatissime Sig.re Dame”, “tutti i Magistrati”, “illustri forestieri” e finanche “Inglese, e Francesi?”» (AsPa, *IPa*, b. 846).

L’attenzione dell’istitutore è rivolta al governo borbonico, nella speranza di garantire ai suoi convittori un sostentamento continuo. Dopo aver chiesto, ma inutilmente, la collocazione del suo istituto, all’interno della *Reale Accademia* di Palermo, nel 1815 chiede che una delle scuole primarie pubbliche normali di prossima apertura a Palermo «sia convertita in Iscuola de’ Muti» (AsPa, *Cpie*, b. 181).

La Scuola de’ Muti – scrive in una lettera nel 1815 – è necessaria e desiderata da questo regno. Verrebbero così ad estendersi i confini della società, restituendosi alla stessa tanti cittadini, che per tale infermità, ne sono, come esuli. I sordi, e muti col ministero degli occhi, come da un altezza, veggono la Società, ma non vi sono. Il commercio della parola è quello, che unisce queste tante isolette, le quali sono gli uomini, e ne forma di tutti, come un sol continente. [...] È cura veramente sovrana porgere ajuto a tanti miserabili; ed abilitandoli a ricevere, ed a proferir la parola, metterli, come in commercio; e dall’innocente esilio, in cui si ritrovano, richiamarli alla Società, alla quale son nati (AsPa, *Cpie*, b. 179).

Al Dixitdominus, insomma, è chiaro che solo il riconoscimento giuridico può garantire alla scuola dei sordomuti duraturi progressi; gli è altrettanto chiaro, inoltre, che l’istituzionalizzazione può allontanare dai fanciulli e dalle fanciulle prive di udito, così come dalla loro scuola, tutti quei *pregiudizi* che copiosi impregnano la società del tempo e che finiscono col condizionare pesantemente qualsiasi iniziativa a favore degli “infelici di mute-labra”. Scrive a questo proposito in un *memoriale* indirizzato al Re nel 1811:

La Scuola de’ Muti che tanto ha risvegliato le compiacenze di tutti i Sovrani dell’Europa, [...] non gode in questa Dominante di tutti i suoi vantaggi. Altri la prende a gioco, e ne ride; altri con tuono grave, e decisivo, su le tracce di Aristotile, la da assolutamente per impossibile; altri più moderatamente circoscrive questa abilità a’ soli miracoli, chi la crede impostura [...] e suppone che codesti muti, che impareranno a parlare, saranno simili a quello, che rapporta l’autore della *Repubblica delle Lettere*, [...] il quale parlava per un’ora soltanto nel corso della giornata, e

propriamente al mezzo giorno; chi infine non intendendo, né l'impossibilità della cosa, pien di stupore, dice vicino il giorno estremo del mondo, giacché cominciano a parlare i Muti, ed a sentire i Sordi (AsPa, *Cpiè*, b. 179).

Accanto all'attenzione per i sordomuti, ma anche a quella per i bambini ciechi, per i quali chiede di attivare un'apposita scuola, rilevantissima poi – specie ai fini del nostro discorso sulla scuola quale *common good* – è l'attività di coinvolgimento nell'attività didattiche di “fasce di utenza” fino a quel momento destinate, nel migliore dei casi, a squallidi ospizi di beneficenza. Nel maggio del 1821, l'istitutore privato – che contemporaneamente dirige e la scuola dei sordomuti e quella di *lettere, aritmetica e calligrafia* per i bambini normodotati delle famiglie del ceto dei civili e dell'aristocrazia – chiede di attivare una terza scuola gratuita per i fanciulli e le fanciulle “accattoni” cui desidera impartire gli “Elementi della Sacrosanta Religione di Gesù Cristo”, i “Doveri verso la Sacra Persona del Sovrano”, ma anche i primi rudimenti di leggere, scrivere e far di conto. Qualche tempo dopo, chiederà anche il permesso per istituire una scuola domenicale, nel dopo pranzo, per i “Ragazzoni, che ritenuti ne sono nelle pubbliche Carceri”.

La corrispondenza del Dixitdominus rivela poi un altro aspetto di grande interesse.

Da istitutore privato egli è pienamente partecipe di tutti gli aspetti della vita scolastica, tanto privata quanto pubblica. La sua è una partecipazione attenta, attiva, vivace. Si interessa delle cose scolastiche con grande dinamismo, non mancando mai di denunciare, quando è il caso, né di offrire generosi suggerimenti. Nel 1810, ad esempio, supporta la causa dell'istruzione femminile denunciando, in un *Memoriale* indirizzato a re Ferdinando III, «che tante migliaia di fanciulle sono lasciate in balia di donne mercenarie»; nel 1815 elabora un progetto per partecipare a un bando emanato dal parlamento siciliano atto a raccogliere proposte per la riforma del sistema scolastico dell'isola; nel 1819 chiede il permesso di attivare gratuitamente, ancora prima che ne fosse incaricato lo Scovazzo, «le scuole del sig. Bell, e del suo esecutore

Lancaster»; nel 1821 denuncia, subito dopo i moti insurrezionali, l'irregolare attività di «maestri di Scuola privati intrusi senza la dovuta autorizzazione della Suprema Commissione [...] e contro la Legge del [...] Sovrano». Denuncia quest'ultima a seguito della quale la Commissione emanerà le *Disposizioni particolari per le scuole private di Palermo* (1821) fissando il numero dei posti da assegnarsi «nel distretto di ogni Parrocchia», ai soli maestri autorizzati «onde provvedere con decoro all'istruzione della Gioventù».

Bibliografia

- Caruso M. (2015). Organizing Elementary Teaching in the 19th Century. In M. Caruso (Ed.), *Classrom Struggle. Organizing Elementary School Teaching in the 19th Century II*. Frankfurt am Main: Peter Lang edition.
- De Cosmi G. A. (1792). Memoria sull'Istituto Normale di Sicilia. In S. Agresta (1995), *L'istruzione in Sicilia (1815-1860)* (pp. 206-215). Messina: Samperi.
- De Cosmi G. A. (1796a). *Alle riflessioni su' l'economia ed estrazione de' frumenti della Sicilia. Comentario*. Catania: Francesco Pastore.
- De Cosmi G. A. (1796b). *Elementi di filologia italiana e latina*. Palermo: Reale Stamperia.
- De Giorgi F. (2010). *L'istruzione per tutti. Storia della scuola come bene comune*. Brescia: Editrice La Scuola.
- Giarrizzo G. (1992). *Cultura e economia nella Sicilia del '700*. Caltanissetta-Roma: Salvatore Sciascia Editore.
- Illich I. (2012). *Un profeta postmoderno* (a cura di A. Gaudio). Brescia: La Scuola.
- Lupo M. (2005). *Tra le provide cure di Sua Maestà. Stato e scuola nel Mezzogiorno tra Settecento e Ottocento*. Bologna: Il Mulino.
- Pagano E., & Vigo G. (2012). *Maestri e professori. Profili della professione docente tra Antico Regime e Restaurazione*. Milano: Unicopli.
- Romanelli R. (2011). *Ottocento. Lezioni di storia contemporanea, I*. Bologna: Il Mulino.
- Ruggero M. (1999). *L'alfabeto conquistato. Apprendere e insegnare nell'Italia tra Sette e Ottocento*. Bologna: Il Mulino.
- Santoni Rugiu A. (2007). *Maestre e maestri. La difficile storia degli insegnanti elementari*. Roma: Carocci.

- Sindoni C. (2016). I libri per le scuole normali e la Biblioteca dei Maestri nella “rivoluzione scolastica” di Giovanni Agostino De Cosmi. In L. Braida & S. Tatti (a cura di), *Il libro. Editoria e pratiche di lettura nel Settecento* (app. 393-404). Roma: Edizioni di Storia e Letteratura.
- Teti V. (2015). *Terra inquieta. Per un’antropologia dell’erranza meridionale*. So-veria Mannelli: Rubbettino Editore.

Abbreviazioni

- AsCz Archivio di Stato di Catanzaro.
AsNa Archivio di Stato di Napoli.
AsPa Archivio di Stato di Palermo.
Cpie Fondo *Commissione di Pubblica Istruzione ed Educazione*.
CS Fondo *Cassa Sacra*.
GC Fondo *Giunta di Corrispondenza*.
IPa Fondo *Intendenza di Palermo*.
RS Fondo *Real Segreteria – Incartamenti*.